

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**A Relação entre uma Perspetiva Temporal Equilibrada e a  
Satisfação com a vida em estudantes portugueses**

**Flávia Sofia Gomes Branco**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2015**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**A relação entre uma Perspetiva Temporal Equilibrada e a  
Satisfação com a vida em estudantes portugueses**

**Flávia Sofia Gomes Branco**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Isabel Janeiro**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2015**

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer a todos aqueles que me apoiaram de forma decisiva ao longo da realização desta dissertação de mestrado:

À Professora Doutora Isabel Janeiro, por ter aceite trabalhar comigo ao longo deste ano, por todo o apoio e disponibilidade, pelo rigor científico, pela partilha de conhecimentos e por contribuir para o alargar dos meus horizontes.

Aos Conselhos Executivos das escolas que me acolheram, aos professores que disponibilizaram tempo das suas aulas para as respetivas aplicações e a todos os alunos que aceitaram colaborar neste estudo.

À minha família, em especial aos meus pais, por todo o apoio e força que sempre me deram, agradeço-vos por terem acreditado em mim desde o primeiro momento, são sem dúvida o meu pilar.

Ao André pela amizade, agradeço-te por toda a força que me deste que nunca me fez desistir e por teres sempre acreditado nas minhas capacidades.

Aos meus colegas de turma da Secção de Psicologia da Educação e Orientação, pelo companheirismo ao longo destes dois anos. Um obrigada especial à Andrea e à Cristina, pela amizade, por todos os momentos de partilha, pela motivação e carinho e por me terem ajudado a concluir mais esta etapa.

## Resumo

Nos últimos anos tem-se assistido a um interesse crescente pelo estudo da forma como os indivíduos se relacionam com o tempo, ou seja, pelo estudo da perspectiva temporal. Neste sentido, o presente estudo pretende analisar a forma como os estudantes se relacionam com o tempo, concebendo perfis temporais, e posteriormente, explorar a relação existente entre esses perfis e os níveis de satisfação de vida. O estudo relaciona ainda outras variáveis, o género e as classificações escolares. Participaram no estudo 207 alunos, pertencentes ao 9º ano de escolaridade, de quatro escolas públicas portuguesas do distrito de Lisboa. Os participantes responderam a três medidas de avaliação psicológica: o *Questionário de Recolha de Dados Pessoais*, o *Inventário de Perspetiva Temporal* e a escala *A minha vida como estudante*, adaptada para português no presente estudo. Os resultados revelaram a existência de uma forte relação entre a satisfação de vida e a orientação temporal de futuro, seguida pela orientação temporal equilibrada. Através do estudo diferencial efetuado entre géneros e pela análise de *clusters*, verificou-se que o género masculino está mais orientado para o futuro, e são também estes alunos que orientam as suas ações consoante as suas metas futuras, os que apresentam classificações escolares mais elevadas.

**Palavras-chave:** satisfação com a vida, perspetiva temporal, perspetiva temporal equilibrada, perspetiva temporal de futuro, análise de *clusters*.

## Abstract

In recent years there has been a growing interest in the study of how individuals relate to time, in other words, the study of time perspective. Hence, this study aims to examine how students relate to the time, conceiving time profiles, and later explore the relationship between these profiles and life satisfaction levels. The study also lists other variables, gender and school grades. This study included the participation of 207 students from the 9th grade of four Portuguese public schools in the district of Lisbon. The following instruments were applied: the *Questionário de Recolha de Dados Pessoais*, the *Inventário de Perspetiva Temporal* and the *Escala A minha vida como estudante*, adapted to Portuguese in this study. The results show a positive association between life satisfaction and future time perspective, after by balanced time perspective. The differential study within genders and by cluster analysis, revealed that the male gender presents higher attitudes of orientation for the future, and are also these students that guide their actions depending on their future goals, those with higher school grades.

**Keywords:** life satisfaction, time perspective, balanced time perspective, future time perspective, clusters analysis.

# Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract .....	iii
Índice .....	iv
Índice de Tabelas .....	vi
Introdução .....	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico .....	3
1.1. A noção de PT .....	3
1.2. Perspetiva Temporal e o Contexto de Desenvolvimento .....	4
1.3. Medição da Perspetiva Temporal à luz da Teoria de Zimbardo .....	5
1.4. O conceito de Perspetiva Temporal Equilibrada .....	7
1.5. Satisfação com a vida .....	8
1.6. Relação entre Perspetiva Temporal Equilibrada e Satisfação com a vida .....	10
Capítulo 2 – Método .....	13
2.1. Participantes .....	13
2.2. Instrumentos .....	13
2.3. Condições de aplicação .....	16
Capítulo 3 – Resultados .....	18
3.1. Análise das características psicométricas da escala <i>A minha vida como estudante</i> .....	18

3.2. Análise das características psicométricas do <i>Inventário de Perspetiva Temporal</i> e da sua relação com a escala <i>A minha vida como estudante</i> .....	24
3.3. Comparações entre Grupos de Participantes .....	27
3.4. Análise de <i>Clusters</i> .....	28
Capítulo 4 – Discussão .....	34
Referências Bibliográficas .....	41
Lista de Anexos .....	49

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por instituição de ensino .....	13
Tabela 2 – Distribuição dos resultados dos itens .....	18
Tabela 3 – Análise de componentes principais ao nível dos itens com matriz rodada...	20
Tabela 4 – Escala <i>A minha vida como estudante</i> : Coeficientes de precisão.....	21
Tabela 5 – <i>A minha vida como estudante</i> : Média, Desvio-Padrão e Matriz de correlações entre as subescalas.....	23
Tabela 6 – <i>Inventário de Perspetiva Temporal</i> : Coeficientes de precisão .....	24
Tabela 7 – <i>Inventário de Perspetiva Temporal</i> : Média, Desvio-Padrão e Matriz de correlações entre subescalas .....	25
Tabela 8 – Matriz das correlações entre as subescalas da escala <i>A minha vida como estudante</i> e das subescalas do <i>Inventário de Perspetiva Temporal</i> .....	26
Tabela 9 – Matriz das correlações entre os inventários e o nº de reprovações e a média das notas .....	27
Tabela 10 – Comparação dos resultados médios segundo a variável sexo .....	28
Tabela 11 – Composição geral dos <i>clusters</i> .....	29
Tabela 12 – Classificações escolares por <i>cluster</i> .....	30
Tabela 13 – Centros finais dos <i>clusters</i> .....	30
Tabela 14 – Satisfação por <i>cluster</i> .....	33



## Introdução

*“Pensar no tempo é quase tão antigo quanto o homem”*

*Stolarski, Fieulaine & Beek, 2015*

Compreender a natureza do tempo tem despertado a atenção do Homem ao longo da história, constituindo um dos seus maiores desafios. A sua definição e medição têm sido consideradas em investigações de diversas áreas como a história, antropologia, psicologia, religião, filosofia e física (Lasane & O'Donnell, 2005).

A invenção dos relógios em enormes torres existentes na maioria das praças europeias, que serviram para coordenar as várias atividades da comunidade e do mundo (Boniwell & Zimbardo, 2004), são exemplo da abordagem do tempo enquanto fenómeno objetivo e mensurável, mas será esta a única forma de pensar este fenómeno?

Gorman e Wessman (1977) apresentam uma noção diferente do tempo, olhando-o como um fenómeno interno e subjetivo, muitas vezes apelidado de “tempo psicológico” ou “tempo vivido”. É desta definição que surge a noção de Perspetiva Temporal (PT), uma parte integrante da experiência subjetiva ou pessoal.

Enquanto seres humanos, tendemos a atribuir os fluxos contínuos das experiências pessoais e sociais a categorias temporais que ajudam a dar ordem, coerência e significado a esses eventos, e é este processo, muitas vezes inconsciente, que denominamos por PT (Zimbardo & Boyd, 1999). Este processo de divisão das nossas experiências por categorias distintas, do passado, do presente e do futuro (Zimbardo, Keough & Boyd, 1997) continua a ser um dos mais poderosos influentes do comportamento humano (Boniwell & Zimbardo, 2004).

Sendo uma influência tão poderosa sobre o nosso comportamento, que tipo de PT pode ser considerada ideal?

Zimbardo e Boyd (1999) referem que existe uma tendência do ser humano em ter uma orientação temporal dominante. Porém, estes autores referem, em contraste a esta tendência, o surgimento do conceito equilíbrio temporal. Este equilíbrio temporal permite flexibilidade em alternar entre as diferentes zonas temporais, dependendo da situação, das necessidades e dos valores de cada indivíduo. Será, então, esta PT equilibrada a que estará mais associada a níveis elevados de bem-estar e satisfação de vida dos indivíduos, mais concretamente dos jovens?

A satisfação com a vida, ou seja, a forma como alguém se sente em relação à sua vida num determinado momento (Ehrlich & Isaacowitz, 2002) têm sido algo de várias investigações, porém grande parte destes estudos incide sobre a população adulta, existindo ainda poucas publicações que baseiem a sua amostra em crianças e adolescentes (Oberle, Schonert-Reichl & Zumbo, 2011).

Explorar a relação existente entre perfis temporais dos jovens estudantes e os níveis de satisfação de vida é o objetivo central da presente investigação. Para tal é importante analisar a forma como os estudantes se relacionam com o tempo, concebendo perfis temporais e avaliar a sua qualidade de vida ao nível da experiência escolar, da relação com os colegas e com os familiares, da tomada de decisão autónoma, das condições de vida atuais, dos elogios e níveis de suporte recebidos.

Para concretizar este último objetivo, pretende adaptar-se para português um instrumento, a *My Life as a Student (MLS)* (Soresi & Nota, 2003), que irá permitir avaliar a satisfação segundo as dimensões acima referidas.

Tendo em conta os objetivos anteriormente referenciados, este trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. No Capítulo 1, Enquadramento teórico, será realizada a revisão de literatura, explorando os conceitos relacionados com a PT, nomeadamente a sua definição à luz da Teoria de Zimbardo e o novo conceito a ela associado, a PTE, e a satisfação de vida, assim como a relação entre estes dois conceitos. No capítulo 2, Método, serão abordados os aspetos metodológicos deste estudo, designadamente os seus participantes, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos realizados, bem como as condições de aplicação do estudo. O capítulo 3, Resultados, consiste numa apresentação dos resultados obtidos através do *Inventário de Perspetiva Temporal*, da escala *A minha vida como estudante* e do *Questionário de Recolha de dados*. No quarto e último capítulo, Discussão, irá debater-se os resultados obtidos e serão apresentadas as conclusões alcançadas no estudo, assim como as suas limitações e possíveis implicações práticas que possam ser exploradas em investigações futuras.

# Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

## 1.1. A noção de PT

Nos últimos anos tem-se assistido a um interesse crescente pelo estudo da PT (Janeiro, 2012), o que tem contribuído para o surgimento de inúmeras definições acerca desta dimensão do pensamento humano.

Uma das primeiras noções é apresentada por Lewin (1951) que define PT como a totalidade de perspectivas que os indivíduos têm do seu futuro e passado psicológicos, num determinado momento. De acordo com este autor, uma orientação para o futuro é moldada por metas e objetivos mais distantes enquanto a outra é reveladora de uma diminuição do interesse nas consequências futuras.

Depois do impulso dado por Lewin, que defende que a PT é influenciada pela origem social e pelos processos motivacionais do indivíduo (Lewin, 1951), assiste-se recentemente ao surgimento de duas áreas de investigação sobre o tema (Janeiro, 2006). A primeira refere-se à motivação humana, privilegiando a dimensão temporal do futuro como um elemento regulador do comportamento humano. A segunda considera as três dimensões de orientação temporal, a orientação para o futuro, a orientação para o presente e a orientação para o passado, explorando o seu impacto no funcionamento global dos indivíduos (Janeiro, 2012).

De acordo com Boniwell e Zimbardo (2004), a PT é considerada como tendo componentes cognitivos, emocionais e sociais, sendo influenciada por inúmeros fatores, alguns aprendidos no processo de socialização como os valores, ou por fatores que dizem respeito à evolução do curso de vida como a instabilidade económica ou eventos traumáticos. Esta formação da PT pode ter impacto em processos como a atenção, a perceção, a tomada de decisão e uma variedade de ações pessoais significativas, o que revela o poder da PT na influência sobre praticamente todos os aspetos do comportamento humano. Sabe-se que a maioria dos indivíduos tem tendência a privilegiar uma determinada orientação temporal. A influência dominante para alguns indivíduos vem do passado, a partir das recordações de situações análogas anteriormente vivenciadas, que afetam a interpretação da situação e a resposta dada, para outros indivíduos esta resposta pode depender de antecipações e expectativas construídas para encarnar uma extensão do presente para um futuro em que os custos calculados desta situação atual serão recompensados (Zimbardo & Boyd, 1999).

Desta forma, a PT tem vindo a ser considerada dinâmica, pois acaba por relacionar uma visão integrada do espaço temporal individual com uma dimensão contextual, não tendo somente em conta aspetos de carácter pessoal como também inclui os de ordem sociocultural (Zimbardo & Boyd, 1999). Este pressuposto de Zimbardo e Boyd (1999), acrescenta as forças situacionais ao pressuposto de Gorman e Wessman (1977) que sugerem que a orientação temporal é um traço de personalidade.

## **1.2. Perspetiva Temporal e o Contexto de Desenvolvimento**

Na fase da adolescência a noção de tempo ganha grande importância. A transição da adolescência para a vida adulta é um período crucial para a avaliação da perspetiva de tempo (Lennings, Burns, Cooney, 1998).

Ao entrar na adolescência, os jovens começam a fase de exploração, de definição de metas e da sua realização, acentuando assim a sua orientação temporal para o futuro, e contribuindo para o desenvolvimento da sua própria identidade (Nurmi, 1991). Também Super (1990) reforçava esta ideia, identificando a preparação para o futuro profissional como uma das principais tarefas de desenvolvimento da adolescência. Tendo em conta esta premissa, as sociedades ocidentais contemporâneas acabam por esperar que os adolescentes realizem ativamente a transição para a vida adulta, preparando-se para o futuro, constituindo a orientação temporal, uma questão central desta fase de vida (Seginer & Halabi-Kheir, 1998).

Existem inúmeros fatores que explicam o desenvolvimento da PT, como as experiências sociais, culturais e educacionais. Por exemplo, as constantes experiências de socialização ou experiências em contexto escolar estimulam o desenvolvimento da aprendizagem abstrata, o que faz com que os indivíduos passem a adquirir competências como a capacidade de fazer planos a longo-prazo (Trommsdorff, 1983). Nas experiências de socialização podem englobar-se outros fatores como as interações com os pais. Estes agentes influenciam interesses, valores e objetivos dos filhos e servem como modelos para encarar as diferentes tarefas de desenvolvimento, desempenhando assim um papel importante no desenvolvimento da orientação para o futuro dos adolescentes (Nurmi, 1991).

Também a cultura e as diferenças a nível social podem ser fatores importantes e determinantes na orientação temporal dos indivíduos. Um estudo de D'Alessio, Guarino, Pascalis e Zimbardo (2003) demonstra que jovens com idades entre os 16 e os 27 anos estão mais orientados para o presente ao contrário do que se esperava.

Resultado que é explicado pelo nível socioeconómico mais reduzido da amostra, pois planejar os acontecimentos de vida futuros está associado a níveis socioeconómicos mais elevados. Esta componente social é também referenciada por Trommsdorff (1983), que refere que em meios mais desfavoráveis as dificuldades são vividas dia após dia, para evitar níveis elevados de ansiedade que um planeamento do futuro poderia acarretar.

Apesar destes dados e de todas as dimensões que poderão afetar os indivíduos na definição da sua orientação temporal, as conclusões demonstram que as pessoas tendem a mover a sua orientação temporal do presente – na juventude e nos primeiros anos da vida adulta - para uma orientação temporal futura quando atingem a idade da maturidade, acabando por adquirir uma atitude mais fatalista na velhice (D'Alessio, Guarino, Pascalis & Zimbardo., 2003).

### **1.3. Medição da Perspetiva Temporal à luz da Teoria de Zimbardo**

Várias foram as tentativas ao longo dos anos de desenvolver um instrumento de medição da PT com base na combinação das orientações temporais, passado, presente e futuro, porém a maioria dos instrumentos que foram surgindo apresentavam baixa confiabilidade ou mediam apenas uma ou duas dimensões temporais (Boniwell & Zimbardo, 2004).

O *Inventário da Perspetiva Temporal de Zimbardo – ZTPI* (Zimbardo & Boyd, 1999) foi desenvolvido com o propósito de ultrapassar as limitações dos instrumentos anteriores, quer a nível conceptual quer a nível metodológico.

Assentando no pressuposto de que os indivíduos dividem, de uma forma automática, o fluxo temporal das suas experiências pessoais, em partes psicológicas, como o passado, o presente e o futuro e que estas diferentes partes da PT são utilizadas na codificação de histórias, no relato de experiências vividas que lhes vão permitindo criar expectativas, objetivos e cenários imaginários, o *ZTPI* pretende avaliar a PT de uma forma global, através de cinco fatores relacionados com as três zonas temporais: um relacionado com o futuro, dois com o passado e dois com o presente (Zimbardo & Boyd, 1999).

O primeiro fator, o futuro (F), reflete uma visão voltada para as consequências. Os indivíduos com esta orientação dedicam-se a trabalhar para os objetivos futuros e para as respetivas recompensas, muitas vezes suprimem a realidade presente, adiando gratificações. Tendem a ser mais bem-sucedidos em comparação com os outros, tanto a nível académico como profissional. Outro fator é o passado, que está associado às

tradições, à história e à família. Este fator divide-se em dois fatores, passado positivo (PP) e passado negativo (PN). O PP reflete o sentimento nostálgico e agradável de pensar no seu passado, por outro lado o PN está associado às experiências pessoais aversivas, sendo que estes indivíduos geralmente são conservadores, cautelosos, evitam mudanças e são pouco abertos a novas experiências. O outro fator é o presente hedonista (PH) que está associado a indivíduos que vivem o momento, que valorizam os prazeres e aproveitam as atividades intensas procurando emoções e novas sensações, não pensando nas consequências das suas ações, sucumbindo às tentações que podem eventualmente conduzir a vícios. O último fator diz respeito ao presente fatalista (PF) e está associado a crenças de que forças externas controlam a própria vida e que eles próprios nada podem fazer (Boniwell & Zimbardo, 2004).

Apesar deste instrumento constituir um dos mais utilizados nas investigações recentes sobre a PT, têm surgido outros instrumentos para a avaliação da PT, como o *Inventário de Perspetiva Temporal – IPT*. Construído no âmbito de um estudo português, o *IPT*, teve o intuito de avaliar quais as dimensões temporais existentes em estudantes do ensino básico e secundário (Janeiro, 2006). As primeiras versões deste questionário tiveram como ponto de partida a escala de avaliação de perspetiva temporal de futuro, a *Long-Term Personal Direction Scale – LTPD* (Wessman, 1973; Marko & Savickas, 1998), sendo que alguns itens desta escala serviram como base para a elaboração dos itens da orientação de futuro do *IPT*. Posteriormente elaboraram-se o conjunto de itens referentes às outras duas zonas temporais: a orientação de presente e a orientação de passado. Assim, na versão final, este instrumento agrupa 4 dimensões: a orientação para o futuro, que avalia diversas dimensões da temporalidade futura – densidade, clareza, amplitude temporal, continuidade e otimismo –, um exemplo de um item desta subescala é «Tenho muitos projetos para o futuro.»; orientação para o presente, como exemplo o item: «Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez.»; orientação para o passado, «Penso frequentemente nas coisas boas que me aconteceram no passado.»; e a visão ansiosa ou negativa do futuro, «Penso que a vida não tem um padrão nem tem sentido» (Janeiro, 2012).

De forma a estabelecer uma base comparativa entre o *ZTPI* e o *IPT*, Ortuño e Janeiro (2009) realizaram um estudo com uma amostra de participantes. Segundo o estudo das correlações efetuado por estes autores, pode concluir-se que existe uma correlação positiva significativa entre algumas subescalas do *ZTPI* e do *IPT*. Assim, os resultados mais favoráveis apresentam-se entre: o futuro e a orientação para o futuro, o

presente hedonista e a orientação para o presente e o passado positivo e a orientação para o passado. Também foi apresentado um valor correlacional significativo entre o presente fatalista e a orientação para o presente, embora com um valor mais reduzido.

#### **1.4. O conceito de Perspetiva Temporal Equilibrada**

Como referido anteriormente, a PT analisa o fluxo da experiência humana em zonas temporais do passado, presente e futuro (Zimbardo, 2002). Porém muitas vezes os indivíduos têm tendência a focar-se numa zona temporal, influenciados pela cultura, educação, religião e outras condições. Isto demonstra a necessidade de existir um equilíbrio da PT, em que o indivíduo tem a capacidade de adaptar a dimensão temporal ao contexto atual (Zimbardo & Boyd, 1999) e onde todas as dimensões temporais desempenham o seu papel importante. A orientação positiva do passado conecta os indivíduos às suas raízes, heranças, família, religião e rituais e isso dá-lhe uma sensação de estabilidade e consequentemente de autoestima positiva. A orientação para o futuro impulsiona a busca por novos desafios e oportunidades, permitindo a previsão de cenários futuros. A orientação para o presente permite ao indivíduo experimentar no momento sensações, expressar emoções e ser espontâneo (Zimbardo, 2002).

Numa Perspetiva de Tempo Equilibrado, as zonas temporais misturam-se e envolvem-se de forma flexível, em função das exigências de uma determinada situação, ou das necessidades e valores do indivíduo (Zimbardo, 2002). Esta mistura de orientações temporais adaptativa, onde o passado, o presente e o futuro constituem componentes combinadas, é uma alternativa positiva face a viver a vida escravo de uma zona temporal particular (Boniwell & Zimbardo, 2004).

Os indivíduos com uma perspetiva de tempo equilibrada são capazes de agir dentro da zona temporal adequada à situação em que se encontram. Quando passam tempo com a família e amigos estão totalmente com eles e valorizam o momento, quando tiram um dia de descanso no trabalho não ficam a lamentar-se pelo trabalho que deixaram por fazer, no entanto quando trabalham envolvem-se e são produtivos e criativos (Boniwell & Zimbardo, 2004).

Com o surgimento deste conceito têm aparecido estudos que se têm focado na sua operacionalização. A primeira tentativa partiu de Boniwell (2005) que operacionalizava a Perspetiva Temporal Equilibrada como marcando acima de 50% em todas as três dimensões temporais positivas – passado positivo (PP), presente hedonista (PH), futuro (F), e abaixo de 50% as dimensões passado negativo (PN) e presente

fatalista (PF). Posteriormente Zimbardo e Boyd (1999) propuseram um modelo ideal de equilíbrio temporal que correspondia a uma combinação das pontuações das subescalas, sendo que deviam apresentar valores elevados na subescala PP, moderadamente elevados em F, moderados em PH e valores reduzidos em PN e PF.

Outras abordagens foram posteriormente apresentadas, como a investigação de Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy e Henry (2008), que pressupunha que as dimensões PN e PF teriam de se encontrar abaixo do percentil 33 e acima deste valor nas restantes dimensões, PP, PH e F.

### **1.5. Satisfação com a vida**

Desde a antiguidade que os humanos se questionam sobre o que torna a vida boa e digna (Diener, Lucas & Oishi, 2009). Segundo Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985), satisfação de vida refere-se a um processo de julgamento cognitivo, onde a própria pessoa compara as suas circunstâncias de vida com o que pensa ser o padrão adequado (Diener, 1984). Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985) esboçam como exemplo a saúde, que pode ser algo desejável para todos, mas indivíduos específicos acabam por colocar-lhe valores diferentes. Frisch (2000) acrescenta que este conceito passa pela forma como a pessoa avalia o grau em que as suas necessidades mais relevantes, as suas metas e desejos vão sendo atingidos.

As pesquisas têm demonstrado que satisfação de vida é um preditor significativo de resultados positivos em vários domínios da vida (Wilkins, Santilli, Ferrari, Nota, Tracey & Soresi, 2014). Adultos com níveis elevados de satisfação demonstraram mais sucesso em termos do trabalho, da sua capacidade física e das relações que estabelecem (Lyubomirsky, King & Diener, 2005), capacidades superiores de lutar contra doenças, vivendo mais tempo comparativamente com indivíduos que têm níveis mais baixos de satisfação (Lewis, Huebner, Malone & Valois, 2011).

A maioria das pesquisas sobre a satisfação com a vida têm incidido em populações de adultos, acabando por os grupos de adolescentes e crianças receberem menos atenção na literatura (Jovanovic & Zuljevic, 2013).

Apesar da limitação anteriormente referida, numa revisão de literatura, Proctor, Linley e Maltby (2009) identificaram a satisfação de vida como um indicador positivo em várias dimensões do bem-estar nos jovens, como a personalidade – o afeto e o temperamento positivo, as condições ambientais, familiares e sociais, o estilo de vida saudável, a saúde física, a prática de exercício físico e a participação ativa em desportos



e atividades sociais e a qualidade ambiental, ou seja, viver numa cidade segura e numa habitação com condições consideradas dignas. Outra dimensão que os autores consideraram como estando correlacionada com uma elevada satisfação de vida foi a exclusão de comportamentos de risco, como o abuso de substâncias.

Relativamente às condições familiares, mais concretamente ao apoio parental vários estudos têm focado a sua atenção para este tema. Saha, Huebner, Suldo e Valois (2010) concluíram que adolescentes que percebiam os seus pais como alguém que os apoiava, empregava algum controlo mas também lhes conferia alguma autonomia, revelavam níveis elevados de satisfação com a vida. Em concordância com esta correlação está também um estudo que comparou adolescentes de nações diferentes, uma pautada por padrões individualistas e outra por padrões mais coletivos e concluiu que nestas últimas os adolescentes sentem-se mais controlados pelos pais e professores o que se repercute num nível reduzido de satisfação com a vida. Porém, os adolescentes provenientes das nações individualistas que relataram que os pais e professores lhes fornecem mais autonomia relativamente às suas escolhas, entendendo as suas perspetivas, encaram de forma positiva a sua vida e a experiência na escola (Ferguson, Kasser & Jahng, 2010). Uma explicação para as conclusões anteriormente referidas poderá ser o facto destas ligações com os cuidadores funcionarem como um porto seguro, permitindo que os adolescentes explorem e se envolvam construtivamente em atividades e interações com outros indivíduos (Furrer & Skinner, 2003).

Sendo a escola o local onde os adolescentes passam a maior parte do seu dia, outra dimensão correlacionada com os níveis de satisfação dos adolescentes é o sentimento de pertença e ligação a esta instituição (Oberle, Schonert-Reichl & Zumbo, 2011). Num estudo que pretendia explorar esta ligação, Lewis, Huebner, Malone e Valois (2011) demonstraram que adolescentes com elevada satisfação de vida apresentavam maiores níveis de envolvimento cognitivo, afirmando sentirem-se mais ligados à escola e gostar bastante desta. Por envolvimento escolar entende-se o grau em que o aluno se envolve ativamente através dos seus pensamentos, sentimentos e ações. Pode ser classificado por envolvimento comportamental, referindo-se à participação em atividades extracurriculares, envolvimento académico e social, sendo considerado crucial para alcançar o sucesso e prevenir o abandono escolar; por envolvimento emocional, as reações positivas e negativas para com os professores, colegas de turma e escola, podendo criar laços com a instituição e por envolvimento cognitivo, a ideia de investimento, ou seja, a capacidade e vontade de se esforçar para compreender as ideias

e dominar as competências que exigem um esforço maior (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Também relativamente ao envolvimento académico, Salmela-Aro e Tuominen-Soini (2010), apresentam conclusões semelhantes, revelando que um maior envolvimento se relaciona com uma maior satisfação de vida nos adolescentes. Um agente que tem um papel importante no grau de envolvimento académico dos alunos é os professores. Furrer e Skinner (2003) relatam que as crianças que se sentem apreciadas pelos professores estão mais propensas a envolverem-se em atividades e a sentirem-se mais felizes e confortáveis na sala de aula, enquanto as que se sentem sem importância ou ignoradas por estes agentes educativos demonstram níveis elevados de tristeza e raiva.

Para além dos pais e dos professores, as relações satisfatórias com funcionários da escola também demonstraram níveis elevados de envolvimento dos alunos (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr, 2004) assim como as relações com os pares, que desempenham um papel importante na participação escolar. Alunos cujas amizades com os pares são estáveis e de qualidade estão mais envolvidos em atividades de sala de aula, apresentam comportamentos mais ajustados e um melhor desempenho académico, conseguindo também uma melhor adaptação à escola (Berndt, 1999) Além disso, Requena (1995) relata que a rede de amigos tem implicações no bem-estar e na felicidade dos indivíduos, assim como Goswami (2012) conclui no seu estudo, que os afetos positivos nas amizades constituem a segunda maior razão do bem-estar subjetivo das crianças. Zimmer-Gembeck, Trevaskis, Nesdale e Downey (2014) fortalecem estas conclusões relacionando as experiências aversivas, como a vitimização, os conflitos ou a rejeição por parte dos pares, com sintomas depressivos e de solidão.

Em suma, o ideal é não formar relacionamentos positivos num único domínio, mas sim envolver os adolescentes em relações de apoio quer em casa, quer na escola ou na comunidade e em ambientes sociais (Oberle, Schonert-Reichl & Zumbo 2011).

## **1.6. Relação entre Perspetiva Temporal Equilibrada e Satisfação com a vida**

Em resposta às grandes questões da Psicologia Positiva, que tem focado as suas investigações na busca pelas razões de ter uma vida plena e digna de ser vivida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), é importante analisar a relação entre as diferentes perspetivas de tempo com as medidas de bem-estar e de satisfação com a vida. Ao longo dos anos a literatura tem estado dividida sobre qual a orientação mais propícia para o

bem-estar, se é a orientação para o futuro, para o presente ou para o passado (Boniwell, Osin, Linley & Ivanchenko, 2010).

Bryant, Smart e King (2005) sugerem que um enfoque positivo sobre o passado aumenta a felicidade e o bem-estar. Estes autores concluíram num segundo estudo que os alunos que lembraram duas vezes por dia durante uma semana memórias positivas relataram aumentos de felicidade ao longo da semana. Acrescentam ainda que esta recordação pode ajudar no desenvolvimento do autoconceito. Zimbardo e Boyd (1999) concordam, especificando que quando se trata de passado positivo este está relacionado com níveis elevados de autoestima e felicidade. Porém, se abordarmos especificamente o passado enquanto passado negativo, este encontra-se muitas vezes relacionado com sintomas de depressão, ansiedade e baixa autoestima e com um número reduzido de amigos íntimos.

Existem estudos porém que defendem que uma orientação temporal com foco no presente é um pré-requisito necessário para o bem-estar, pois estes indivíduos têm menos percepções ilusórias sobre si próprios e sobre os outros (Boyd-Wilson, Walkey & McClure, 2002), e esta pode ainda ser uma orientação fundamental para o estabelecimento e manutenção de laços sociais e para a inclusão em atividades criativas (Harber, Zimbardo & Boyd, 2003). Porém, segundo Keough, Zimbardo e Boyd (1999), esta orientação caracterizada pela busca imediata de gratificações encontra-se correlacionada com aspetos como o consumo de substâncias. Estes autores concluíram que a perspetiva temporal voltada para o presente pode afetar o comportamento dos indivíduos e que constitui um importante preditor do uso de substâncias.

No que diz respeito à orientação para o futuro, Zimbardo e Boyd (1999) afirmam que esta capacidade de adiar gratificações, característica desta zona temporal, pode ser benéfica na medida em que estes indivíduos apresentam menos comportamentos de risco. No entanto, pode comprometer o seu bem-estar visto que, são também indivíduos que têm uma probabilidade elevada de negar-se a prazeres do momento, pois isso poderia significar para eles desperdício de tempo (Boniwell & Zimbardo, 2004). Outro fator que pode indicar baixos níveis de bem-estar, é a ansiedade que estas pessoas possuem relativamente ao seu futuro, acabando por viver sobre níveis elevados de stress (Gjesme, 1983).

Apesar das vantagens e desvantagens de cada orientação temporal, anteriormente apresentadas, se uma orientação temporal é dominante na medida em que diminui ou exclui as outras, esta torna-se disfuncional (Boniwell, Osin, Linley &

Ivanchenko, 2010). Este facto fez com que surgisse a necessidade de equilíbrio entre as zonas temporais, sendo que existem vários estudos que têm relacionado uma PTE com medidas de bem-estar e satisfação de vida. Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy e Henry (2008) demonstraram que indivíduos com uma orientação temporal equilibrada tinham níveis mais elevados de felicidade e de atenção plena. Mais recentemente, Boniwell, Osin, Linley e Ivanchenko (2010) analisa a perspetiva temporal em amostras de indivíduos britânicos e russos, e concluem que este padrão de PTE está associado a níveis altos de bem-estar, seguidos por padrões hedonistas e orientados para o futuro.

Apesar de já existirem estudos que relacionam estes dois conceitos, ainda existem poucos trabalhos de investigação em Portugal que abordem a PT sob uma abordagem de equilíbrio e poucos instrumentos que permitem avaliar a satisfação de vida sob vários domínios nos jovens.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral contribuir para a investigação neste domínio, relacionando a PTE com a satisfação de vida dos estudantes portugueses. Adicionalmente pretende-se adaptar para português a versão original da *My Life as a Student (MLS)* (Soresi & Nota, 2003), de modo a avaliar a satisfação de vida dos estudantes.

Tendo por base a revisão de literatura e os objetivos anteriormente referidos, formularam-se as seguintes questões de investigação:

QI 1: Qual a orientação temporal que os estudantes do 9º ano mais privilegiam?

QI 2: Quais os fatores que mais influenciam a satisfação de vida dos estudantes?

QI 3: Será que os alunos que privilegiam uma Orientação Temporal de Futuro são os que obtêm níveis mais elevados de satisfação de vida?

QI 4: Será que os alunos com níveis médios de orientação para o futuro, orientação para o passado e orientação para o presente (Perspetiva Temporal Equilibrada) são os que obtêm níveis mais elevados de satisfação de vida?

QI 5: Será que existem diferenças entre sexos nas variáveis em estudo, atendendo aos perfis temporais?

QI 6: Será que existem diferenças nas classificações escolares nas variáveis em estudo, atendendo aos perfis temporais?

## Capítulo 2 – Método

Este capítulo refere-se às características metodológicas do presente estudo. Para tal, em primeiro lugar apresenta-se um enquadramento dos participantes, no qual se descreve a amostra e as suas especificidades, seguidamente são descritos os instrumentos utilizados e os procedimentos efetuados, e por fim uma breve explicação sobre as condições de aplicação.

### 2.1. Participantes

No estudo participaram 207 alunos do 9º ano de escolaridade do ensino regular, com idades compreendidas entre os 14 e 18 anos de idade ( $M = 14.83$  e  $D.P = .94$ ), dos quais 52,2% eram do sexo feminino e 47.8% do sexo masculino.

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos participantes pelos respetivos estabelecimentos de ensino. Os participantes pertenciam a 4 instituições de ensino públicas do distrito de Lisboa, a Escola Básica 2,3 Luís de Sttau Monteiro, a Escola Básica 2,3 Piscinas-Lisboa, a Escola Secundária António Damásio e a Escola Básica 2,3 da Venda do Pinheiro.

Tabela 1.

*Distribuição dos participantes por instituição de ensino*

Escolas	n	%
E.B. 2,3 Luís de Sttau Monteiro	72	34,8
E.B. 2,3 Piscinas-Lisboa	55	26,6
E. S. António Damásio	5	2,4
E.B. 2,3 Venda do Pinheiro	75	36,2
Total	207	100

### 2.2. Instrumentos

No presente estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: o *Questionário de Recolha de Dados Pessoais* (Anexo I), o *Inventário de Perspetiva Temporal - IPT* e a escala *A minha vida como estudante – MLS* (Anexo II).

### *Questionário de Recolha de Dados Pessoais*

O *Questionário de Recolha de Dados Pessoais* foi criado especificamente para a presente investigação e pretende recolher informações básicas acerca dos alunos. Numa parte inicial é solicitado aos alunos a sua idade e género e numa segunda parte são apresentadas as disciplinas e solicita-se que coloquem a classificação que obtiveram no 1º e 2º período. Também é questionado se os alunos já reprovaram anteriormente e em que anos escolares isso aconteceu.

### *Inventário de Perspetiva Temporal*

O *Inventário de Perspetiva Temporal (IPT)* que avalia as várias componentes da perspetiva temporal foi construído para estudantes de ensino básico e secundário por Janeiro (2006).

Este inventário é composto por 32 itens que se distribuem por 4 subescalas: três relacionadas com zonas de orientação temporal, Orientação Temporal para o Futuro (16 itens), Orientação Temporal para o Presente (8 itens), a Orientação para o Passado (4 itens) e uma com uma visão negativa ou ansiosa do futuro (4 itens). Relativamente à subescala Orientação Temporal para o Futuro, os itens 12. “Tenho poucas ideias sobre o que quero fazer no futuro”, 20. “Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar”, 22. “Não gosto de me imaginar num futuro distante” e 24. “Tenho apenas uma vaga ideia do que irei fazer no futuro” são inversamente codificados.

Para responder, os participantes devem indicar o grau de concordância com cada item apresentado na medida em que este descreve melhor a sua situação, através de uma escala de *Likert* de 7 pontos, variando de 1 – não corresponde nada à forma como se descreve a 7 – corresponde a uma descrição muito próxima de si próprio. As respostas vão permitir situar os participantes tendo em conta uma orientação temporal preferencial.

No estudo de Janeiro (2012) são explicitados os índices de precisão relativos a cada subescala, mostrando-se adequados para três das quatro subescalas do inventário, apresentando para a subescala de Orientação para o Futuro um índice de precisão de .86, para a subescala de Orientação para o Presente .76, para a subescala de Visão Negativa ou Ansiosa do Futuro .70 e para a subescala de Orientação para o Passado .51.

## *Escala A minha vida como estudante*

### **a) *My Life as a Student (MLS)* – Versão original**

A escala *MLS* foi desenvolvida por Soresi e Nota (2003) com o objetivo de avaliar a qualidade de vida dos estudantes, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos.

Esta medida é composta por 26 itens distribuídos pelas 7 subescalas da *MLS*: Satisfação com a Experiência escolar (7 itens), Satisfação com a relação com os colegas (5 itens), Satisfação com a tomada de decisão autónoma (3 itens), Satisfação com as condições de vida atuais (3 itens), Satisfação com as relações com a família (4 itens), Satisfação com os elogios recebidos (2 itens) e Satisfação com os níveis de suporte recebidos (2 itens).

O formato de resposta aos itens consiste numa escala de *Likert* de 5 pontos, variando de 1 – não descreve a minha situação atual a 5 – descreve a minha situação atual completamente.

No estudo de Soresi & Nota (2003) são esclarecidos os índices de precisão relativos a cada subescala, mostrando-se adequadas para as sete subescalas da escala, apresentando para a subescala de Satisfação com a Experiência escolar um índice de precisão de .86, para a subescala de Satisfação com a Relação com a família .87, para a subescala Satisfação com as Condições de vida atuais .78, para a subescala Satisfação com a Tomada de decisão autónoma .68, para a subescala Satisfação com a Relação com os colegas .67, para a subescala Satisfação com os Níveis de suporte recebidos .81, e para a subescala Satisfação com os Elogios recebidos .73.

### **b) Tradução e adaptação para português**

Inicialmente foi realizado um contacto com os autores da escala *MLS*, a fim de se obter a autorização da mesma para o presente estudo e após a autorização dada pelos autores, procedeu-se à tradução e revisão da escala, realizada por um professor de Línguas e Literaturas em colaboração com a investigadora do estudo.

Posteriormente, de forma a verificar se todos os itens eram compreendidos pelos sujeitos, a escala *A minha vida como estudante* foi aplicada a 6 estudantes que frequentavam o 9º ano de escolaridade, através da técnica *focus group*. Assim, após a

aplicação da escala procedeu-se a uma análise da compreensão da escala por parte dos participantes.

Foi elaborado à priori um guião para que fosse mais fácil a condução da entrevista e a promoção do debate junto dos participantes. Questões como: “Perceberam todos os itens?”, “Compreenderam todas as palavras? Há alguma que desconheciam o significado?”, “Alteravam algum item/frase? Qual/Quais?”, “Acham que os vossos colegas responderiam a esta escala sem dificuldades?” foram apresentadas aos indivíduos.

Após o *focus group* realizou-se apenas uma modificação no item 16 – “O meu compromisso é reconhecido na escola”, pois alguns estudantes referiam que não compreendiam o que se entendia por “compromisso”, nem percebiam a quem era dirigido. Na versão final optou-se por alterá-lo e por sugestão de um aluno substituiu-se “compromisso” por “esforço”, acabando o item por ficar “O meu esforço é reconhecido na escola, pelos meus professores e colegas.”

### **2.3. Condições de aplicação**

Após ter sido concedida a autorização pelos autores da escala *MLS*, procedeu-se ao contacto com várias escolas públicas e com os respetivos diretores destas instituições, e após a confirmação dada pelas 4 escolas, avançou-se para o registo dos instrumentos a serem aplicados no estudo, na página da Internet do Ministério da Educação destinada à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME).

A par dos procedimentos anteriormente efetuados, foi também entregue um Requerimento de Aprovação de Projeto de Investigação (RAPI) junto da Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Já obtida a autorização por parte do MIME e a aprovação do RAPI, foi estabelecido um segundo contacto nas instituições a aplicar os instrumentos, para facultar a aprovação dada pelo Ministério e entregar os pedidos de autorização para os Encarregados de Educação, visto que se tratam de estudantes menores de idade. Também neste segundo contacto foi agendado os dias das aplicações a realizar junto das diversas turmas, aplicações realizadas nas horas disponibilizadas pelos professores.

As aplicações tiveram uma duração média de 30 minutos e realizaram-se durante o 3º período letivo. No início da aplicação foram explicadas as instruções aos participantes, e salientado o facto de as suas respostas terem um carácter confidencial e



a sua participação ser voluntária, sendo que poderiam desistir a qualquer momento sem que isso os prejudicasse de alguma forma. Foi também focada a importância de responderem com sinceridade, sendo que não existiam respostas certas ou erradas, era apenas importante que escolhessem uma resposta que expressava aquilo que pensavam ou sentiam. No fim era questionado se existiriam dúvidas e caso não se verificassem os estudantes poderiam começar a responder. Os instrumentos foram apresentados pela mesma sequência que foram descritos neste capítulo: *Questionário de Recolha de Dados Pessoais*, *Inventário de Perspetiva Temporal* e *A minha vida como estudante*.

## Capítulo 3 – Resultados

Este capítulo é dedicado à apresentação de resultados da investigação realizada e divide-se em quatro partes. A primeira parte centra-se na apresentação da análise de características psicométricas da escala *A minha vida como estudante*. Na segunda parte é apresentada a análise das características psicométricas do *Inventário de Perspetiva Temporal* e a sua relação com a escala *A minha vida como estudante*. Na terceira parte é apresentado o estudo comparando grupos, tendo em conta o sexo e as classificações escolares. Por fim, na quarta e última parte deste capítulo irá ser apresentada a análise de *clusters*, onde se pretende agrupar os participantes em perfis.

### 3.1. Análise das características psicométricas da escala *A minha vida como estudante*

#### 3.1.1. Estatísticas descritivas ao nível dos itens

A Tabela 2. permite analisar as estatísticas descritivas obtidas pelo conjunto total de participantes em cada um dos itens da escala *A minha vida como estudante*.

Tabela 2.

*Distribuição dos resultados dos itens*

Item	Mediana	Máximo	Mínimo	Item	Mediana	Máximo	Mínimo
<b>1</b>	3,00	5	1	<b>14</b>	5,00	5	1
<b>2</b>	4,00	5	1	<b>15</b>	4,00	5	1
<b>3</b>	4,00	5	1	<b>16</b>	3,00	5	1
<b>4</b>	4,00	5	1	<b>17</b>	4,00	5	1
<b>5</b>	4,00	5	1	<b>18</b>	4,00	5	1
<b>6</b>	3,00	5	1	<b>19</b>	5,00	5	1
<b>7</b>	4,00	5	1	<b>20</b>	4,00	5	1
<b>8</b>	4,00	5	1	<b>21</b>	4,00	5	1
<b>9</b>	4,00	5	1	<b>22</b>	4,00	5	1
<b>10</b>	5,00	5	1	<b>23</b>	5,00	5	1
<b>11</b>	3,00	5	1	<b>24</b>	3,00	5	1
<b>12</b>	3,00	5	1	<b>25</b>	4,00	5	1
<b>13</b>	4,00	5	1	<b>26</b>	4,00	5	1

Tal como se verifica na Tabela 2., as respostas dos participantes variam entre 1 e 5 em todos os itens, o que manifesta a sensibilidade dos itens. Apesar desta variabilidade, a mediana das respostas situa-se num intervalo de 3 a 5, verificando-se que a maioria dos itens obteve a resposta 4 (Descreve bem).

### 3.1.2. Análise da estrutura fatorial

De modo a testar a estrutura fatorial da escala *A minha vida como estudante*, realizou-se uma análise de componentes principais ao nível dos itens (Tabela 3). Os resultados do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (.82) e do teste de esfericidade de Bartlett ( $p < .001$ ) permitiram confirmar a adequação da amostra para aplicação da análise fatorial (Maroco, 2003).

Através da análise do *Scree Plot* observou-se que o limite do corte está nos 7 fatores, o mesmo valor da escala original, optando-se então por uma solução de análise de 7 componentes que no total explicam 67.26% da variância dos resultados.

Na Tabela 3 é então apresentada a análise de componentes principais ao nível dos itens da escala *A minha vida como estudante* com matriz rodada.

Como se pode observar todos os itens apresentaram um peso fatorial acima de .40 numa das 7 componentes extraídas.

A análise da Tabela 3. permite verificar que a primeira componente, que explica cerca de 25.5% da variância dos resultados, está fortemente representada pelo conjunto de itens que correspondem à subescala Satisfação com a experiência escolar. Comparativamente com a versão original, o item 22 - “Acho que os meus professores se empenham muito na escola.” - não se encontra representado nesta componente, apresentando uma relação significativa com o fator 7. A segunda componente que explica cerca de 11.9% da variância é formada pelo conjunto de itens 2, 14, 18 e 23 que dizem respeito à subescala Satisfação com a relação com a família (e.g. “A minha família faz-me sentir importante.”). Os 3 itens que apresentam elevados índices de saturação na terceira componente (8.1% da variância dos resultados) correspondem à subescala Satisfação com as condições de vida atuais (e.g. “Acho que tenho mais sorte do que a maioria dos meus colegas da escola.”).

Tabela 3.

*Análise de componentes principais ao nível dos itens com matriz rodada*

Item	Fator							h <sup>2</sup>
	1	2	3	4	5	6	7	
1	<b>.42</b>	-.02	-.02	.35	-.14	.08	<b>.60</b>	.68
2	.11	<b>.81</b>	.08	.21	-.02	.17	.14	.77
3	-.08	.26	-.05	<b>.70</b>	.09	.15	.14	.61
4	.18	.21	.32	<b>.61</b>	.16	-.07	-.03	.58
5	<b>.82</b>	.12	-.02	.15	-.00	-.08	.01	.72
6	-.03	.14	<b>.84</b>	.04	.02	-.04	.06	.73
7	.07	.13	.13	<b>.77</b>	-.03	.15	.12	.67
8	<b>.80</b>	.10	.10	.06	.05	.06	.15	.69
9	.02	-.01	-.02	.06	<b>.82</b>	.11	.23	.74
10	.04	.12	.02	.09	.20	<b>.84</b>	.20	.81
11	<b>.67</b>	.18	.04	.16	-.02	.11	.37	.65
12	.07	.07	<b>.84</b>	.10	.01	.05	.23	.78
13	<b>.84</b>	.10	.10	-.04	.01	-.03	.05	.72
14	.16	<b>.85</b>	.06	.10	.11	.14	-.08	.80
15	.09	.17	.09	.14	<b>.73</b>	.09	-.11	.61
16	.16	.20	.35	.09	.06	.05	<b>.61</b>	.58
17	.08	.35	.27	.08	.19	<b>.42</b>	-.02	.42
18	.17	<b>.75</b>	.21	.05	.26	.14	.09	.74
19	.01	.14	-.02	.15	.11	<b>.83</b>	-.02	.74
20	-.02	.21	.01	.15	<b>.75</b>	.25	.01	.70
21	.02	-.00	.07	<b>.67</b>	.34	.15	-.06	.60
22	.17	-.05	.11	-.04	.11	.00	<b>.75</b>	.62
23	.15	<b>.83</b>	.19	.19	.08	.02	-.02	.80
24	.10	.17	<b>.75</b>	.15	.03	.15	.02	.64
25	.14	.13	.21	.28	.18	<b>.42</b>	-.27	.44
26	<b>.78</b>	.10	.00	-.11	.11	.13	.10	.67
Valores próprios	6.62	3.09	2.10	1.81	1.51	1.25	1.12	
% Variância	25.5	11.9	8.1	6.9	5.8	4.8	4.3	

Os itens 3, 7 e 21 (e.g. “Pode-se dizer que falo muito com os meus colegas da escola.”) definem a quarta componente que explica cerca de 6.9% da variância dos resultados. Para além destes itens, o item 4 “Não tenho problemas na escola e as outras pessoas sabem disso.” também está representado nesta componente, não estando na escala original. Esta componente corresponde à subescala Satisfação com a tomada de decisão autónoma. A quinta componente que explica 5.8% da variância dos resultados é constituída pelos itens 9, 15, 20 que correspondem à subescala Satisfação com a relação com os colegas. Comparativamente com a versão original, os itens 17 e 25 não se encontram representados nesta componente, apresentando uma relação significativa com o fator 6. A sexta componente explica aproximadamente 4.8% da variância das respostas e é constituída pelos itens que representam a subescala Satisfação com os níveis de suporte recebidos (item 10 e 19), sendo que para além destes, os itens 17 e 25 também estão representados nesta componente, não estando na versão original. Por último, a sétima componente explica 4.3% da variância dos resultados e é constituída pelos itens 1, 16 e 22, sendo que os itens 1 e 22 pertencem à primeira componente na versão original. Para além destes itens, o item 4 não se encontra representado nesta componente, mas consta na versão original da escala.

### 3.1.3. Análise da precisão

A Tabela 4. apresenta os coeficientes de precisão obtidos para cada uma das subescalas da escala *A minha vida como estudante*.

Tabela 4.

*Escala A minha vida como estudante: Coeficientes de precisão*

	alfa
Satisfação com a Experiência escolar (7 itens)	.84
Satisfação com a Relação com a família (4 itens)	.89
Satisfação com as Condições de vida atuais (3 itens)	.81
Satisfação com a Tomada de decisão autónoma (3 itens)	.68
Satisfação com a Relação com os colegas (5 itens)	.70
Satisfação com os Níveis de suporte recebidos (2 itens)	.78
Satisfação com os Elogios recebidos (2 itens)	.43
Escala compósita de Satisfação (26 itens)	.88

Os coeficientes de alfa de *Cronbach* obtidos para o conjunto dos participantes foram considerados satisfatórios. A Tabela 4. apresenta os resultados para cada uma das subescalas da escala *A minha vida como estudante* e para o somatório das subescalas.

Os valores dos coeficientes oscilaram entre  $\alpha = .43$ , para a subescala de Satisfação com os Elogios recebidos e  $\alpha = .89$ , para a subescala de Satisfação com a Relação com a família.

O estudo da precisão permitiu observar que as subescalas Satisfação com a Relação com a família ( $\alpha = .89$ ), Satisfação com a Experiência escolar ( $\alpha = .84$ ) e Satisfação com as Condições de vida ( $\alpha = .81$ ) e a Escala compósita de Satisfação ( $\alpha = .88$ ), apresentaram índices de precisão elevados. As subescalas Satisfação com os Níveis de suporte recebidos ( $\alpha = .78$ ), Satisfação com a Relação com os colegas ( $\alpha = .70$ ) e Satisfação com a Tomada de decisão autónoma ( $\alpha = .68$ ), apresentaram índices igualmente satisfatórios. A subescala Satisfação com os Elogios recebidos ( $\alpha = .43$ ) apresentou um coeficiente mais modesto.

#### 3.1.4. Correlações entre as subescalas da escala *A minha vida como estudante*

A Tabela 5. apresenta as correlações entre as subescalas da escala *A minha vida como estudante*.

A partir da análise da Tabela 5, verifica-se que as correlações oscilam entre  $r = .13$  e  $r = .73$ .

Pode observar-se que várias subescalas apresentam uma correlação significativa entre si. Sendo as subescalas Satisfação com os Níveis de Suporte Recebidos e Satisfação com a Relação com os colegas as que mais fortemente se correlacionam ( $r = .47, p < .01$ ).

A subescala Satisfação com os Elogios Recebidos também se correlaciona significativamente, embora de forma mais moderada, com as subescalas Satisfação com a Relação com a família ( $r = .42, p < .01$ ), Condições de vida atuais ( $r = .45, p < .01$ ) e Satisfação com a Tomada de decisão autónoma ( $r = .45, p < .01$ ). As escalas Satisfação com a Relação com os colegas e Satisfação com a Relação com a família também se correlacionam moderadamente entre si ( $r = .44, p < .01$ ).

Destaca-se ainda a relação entre as subescalas Satisfação com os Níveis de suporte recebidos e Satisfação com as Condições de vida atuais que apresenta o índice de correlação mais baixo ( $r = .13$ ), embora também de correlacionem de forma significativa.

Tabela 5.

*A minha vida como estudante: Média, Desvio-Padrão e Matriz de correlações entre as subescalas*

	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Satisfação com a Experiência Escolar	24.87	5.52	—							
2 Satisfação com a Relação com a família	18.86	4.23	.31**	—						
3 Satisfação com as Condições de vida atuais	11.65	2.72	.19**	.34**	—					
4 Satisfação com a Tomada de decisão autónoma	8.19	3.05	.18**	.36**	.23**	—				
5 Satisfação com a Relação com os colegas	16.37	3.88	.16*	<b>.44**</b>	.23**	.41**	—			
6 Satisfação com os Níveis de suporte recebidos	8.62	1.77	.14*	.31**	<b>.13</b>	.34**	<b>.47**</b>	—		
7 Satisfação com os Elogios recebidos	7.23	1.86	.40**	<b>.42**</b>	<b>.45**</b>	<b>.45**</b>	.32**	.18**	—	
8 Escala compósita de Satisfação	95.80	14.73	.64**	.73**	.55**	.61**	.68**	.50**	.68**	—

**Nota:** A Escala compósita de Satisfação corresponde à relação entre o somatório das sete subescalas sem a subescala em análise.

\* significativo a  $p < 0,05$ ; \*\* significativo a  $p < 0,01$

Os resultados obtidos entre as subescalas da Escala *A minha vida como estudante* e o somatório das 7 subescalas, permitem observar correlações entre  $r = .50$ ,  $p < .01$  e  $r = .73$ ,  $p < .01$ . Qualquer uma das subescalas quando relacionada com o somatório da escala de satisfação (Escala Compósita de Satisfação) apresenta correlações fortes e bastante significativas.

O resultado compósito da escala de satisfação apresenta índices de correlações mais fortes quando associado à subescala Satisfação com Relação com a família ( $r = .73$ ,  $p < .01$ ).

### 3.2. Análise das características psicométricas do *Inventário de Perspetiva Temporal* e da sua relação com a escala *A minha vida como estudante*

#### 3.2.1. Análise da precisão

Na Tabela 6 são apresentados os índices de precisão das várias subescalas do *IPT*.

Tabela 6.

*Inventário de Perspetiva Temporal: Coeficientes de precisão*

9º ano (N=207)	
	alfa
Orientação Temporal de Futuro	.88
Orientação Temporal de Presente	.79
Orientação Temporal de Passado	.59
Visão Ansiosa de Futuro	.59

Os índices de precisão do *IPT* oscilaram entre  $\alpha=.59$  e  $\alpha=.88$ , apresentando valores de alfa considerados satisfatórios e outros mais modestos. As subescalas de Orientação Temporal de Futuro e Orientação Temporal de Presente, apresentaram coeficientes de precisão mais favoráveis,  $\alpha=.88$  e  $\alpha=.79$ , respetivamente. As subescalas de Orientação Temporal de passado e a subescala de Visão Ansiosa de Futuro, apresentaram um índice de precisão mais modesto, ambas com um  $\alpha=.59$ . A destacar este último valor da subescala de Visão Ansiosa de Futuro, que apresentou um índice de precisão mais baixo relativamente a outros estudos (Janeiro, 2012).

#### 3.2.2. Correlações entre as subescalas do *Inventário de Perspetiva Temporal*

A Tabela 7 apresenta as correlações entre as subescalas do *IPT*.

A análise dos resultados, permite observar que os valores variam entre  $r = -.40$  e  $r = .42$ .



Tabela 7.

*Inventário de Perspetiva Temporal: Média, Desvio-Padrão e Matriz de correlações entre as subescalas*

	Média	DP	1	2	3	4
1 Orientação Temporal de Futuro	75.74	16.43	—			
2 Orientação Temporal de Presente	32.55	9.20	-.40**	—		
3 Orientação Temporal de Passado	18.33	5.30	-.09	.35**	—	
4 Visão Ansiosa de Futuro	10.29	4.25	-.36**	.42**	.22**	—

\* significativo a  $p < 0,01$

Das diferentes subescalas, destacam-se os resultados entre a subescala Orientação Temporal para o Futuro com outras duas subescalas, a subescala de Orientação Temporal para o Presente ( $r = -.40$ ,  $p < .01$ ) e a subescala de Visão Ansiosa de Futuro ( $r = -.36$ ,  $p < .01$ ). A subescala de Orientação Temporal para o Presente apresenta correlações positivas e significativas entre as subescalas de Orientação Temporal para o Passado ( $r = .35$ ,  $p < .01$ ) e Visão Ansiosa de Futuro ( $r = .42$ ,  $p < .01$ ). As correlações entre as subescalas de Orientação Temporal de Passado, Visão Ansiosa de Futuro ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ) e Orientação Temporal de Futuro ( $r = -.09$ ), apresentam valores correlacionais baixos.

### 3.2.3. Análise das correlações entre a escala *A minha vida como estudante* e o *Inventário de Perspetiva Temporal*

A Tabela 8 apresenta as correlações entre as subescalas da escala *A minha vida como estudante* e das subescalas do *Inventário de Perspetiva Temporal*.

Como se pode observar através da análise da Tabela 8., os valores de  $r$  variam entre  $-.17$  e  $.41$ . A análise das correlações destes dois instrumentos permitem verificar que todas as subescalas, assim como o resultado composto da escala de satisfação, apresentam correlações positivas e significativas com a subescala de Orientação Temporal para o Futuro, exceto a subescala Satisfação com a Tomada de decisão autónoma ( $r = .09$ ).

Tabela 8.

*Matriz das correlações entre as subescalas da escala A minha vida como estudante e das subescalas do Inventário de Perspetiva Temporal*

	Orientação para o Futuro	Orientação para o Presente	Orientação para o Passado	Visão Ansiosa do Futuro
Satisfação com a Experiência Escolar	.33 **	-.15*	-.01	-.15*
Satisfação com a Relação com a família	.22**	.02	.11	-.10
Satisfação com as Condições de vida atuais	.26**	-.08	.07	.04
Satisfação com a Tomada de decisão autónoma	.09	.04	.15*	-.07
Satisfação com a Relação com os colegas	.31**	.07	.07	-.11
Satisfação com os Níveis de suporte recebidos	.26**	.04	-.02	-.17*
Satisfação com os Elogios recebidos	.28**	-.03	.01	-.01
Escala Compósita de Satisfação	.41**	-.04	.09	-.14*

\* significativo a  $p < 0,05$ ; \*\* significativo a  $p < 0,01$

A subescala de Orientação Temporal para o Presente apresentou correlações significativas apenas com a subescala Satisfação com a Experiência escolar ( $r = -.15$ ,  $p < .05$ ), sendo que a correlação mais baixa se verificou com a escala Satisfação com os Elogios recebidos ( $r = -.03$ ).

A subescala de Orientação Temporal para o Passado apresentou resultados significativos com as subescalas Satisfação com a Relação com a família ( $r = .11$ ) e com a subescala Satisfação com a Tomada de decisão autónoma ( $r = .15$ ,  $p < .05$ ).

No que diz respeito à Visão Ansiosa do Futuro, esta subescala apresentou resultados negativos significativos com as subescalas Satisfação com a Experiência escolar ( $r = -.15$ ,  $p < .05$ ), Satisfação com a Relação com a família ( $r = -.10$ ), Satisfação com a Relação com os colegas ( $r = -.11$ ), Satisfação com os Níveis de suporte recebidos ( $r = -.17$ ,  $p < .05$ ) e com a Escala compósita de satisfação ( $r = -.14$ ,  $p < .05$ ).

De salientar que, as subescalas Orientação Temporal para o Presente e Orientação Temporal para o Passado apresentam um conjunto de correlações praticamente nulas em

relação às subescalas da escala *A minha vida como estudante*, facto que sugere uma relativa independência entre as mesmas.

### 3.3. Comparações entre Grupos de Participantes

#### 3.3.1 Comparação segundo as classificações escolares

A Tabela 9 apresenta as correlações entre as subescalas da escala *A minha vida como estudante* e do *Inventário de Perspetiva Temporal* e as classificações escolares.

Tabela 9.

*Matriz das correlações entre os inventários e o nº de reprovações e a média das notas*

	Nº de reprovações	Média das notas
Satisfação com a Experiência escolar	-.13	.28**
Satisfação com a Relação com a família	-.03	.16*
Satisfação com as Condições de vida atuais	-.04	.28**
Satisfação com a Tomada de decisão autónoma	-.07	.12
Satisfação com a Relação com os colegas	-.04	.07
Satisfação com os Níveis de suporte recebidos	-.03	-.01
Satisfação com os Elogios recebidos	-.12	.39**
Escala Compósita de Satisfação	-.05	.29**
Orientação Temporal para o Futuro	.04	.19**
Orientação Temporal para o Presente	.01	-.25**
Orientação Temporal para o Passado	-.01	-.16*
Visão Ansiosa de Futuro	.07	-.12

\* significativo a  $p < 0,05$ ; \*\* significativo a  $p < 0,01$

A análise da Tabela 9 permite verificar que as correlações positivas mais significativas entre a média das notas escolares se encontram nas subescalas Satisfação com os Elogios recebidos ( $r = .39$ ,  $p < .01$ ), Escala Compósita de Satisfação ( $r = .29$ ,  $p < .01$ ), Satisfação com as Condições de vida atuais ( $r = .28$ ,  $p < .01$ ) e com a Satisfação com a Experiência escolar ( $r = .28$ ,  $p < .01$ ). Com índices de correlação mais moderados mas também apresentando uma correlação positiva significativa encontram-se as subescalas Orientação Temporal para o Futuro ( $r = .19$ ,  $p < .01$ ), Satisfação com a Relação com a família ( $r = .16$ ,  $p < .05$ ) e a subescala Satisfação com a Tomada de

decisão autónoma ( $r = .12$ ). A média das notas escolares apresenta uma correlação negativa significativa com a Orientação Temporal para o Presente ( $r = -.25, p < .01$ ).

Quanto ao número de reprovações verificaram-se algumas relações significativas no sentido inverso com as subescalas Satisfação com a Experiência escolar ( $r = -.13$ ) e Satisfação com os Elogios recebidos ( $r = -.12$ ).

### 3.3.2 Comparação segundo a variável sexo

Na Tabela 10 são apresentados os valores médios das subescalas dos dois inventários segundo a variável sexo.

Tabela 10.

*Comparação dos resultados médios segundo a variável sexo*

	Masculino		Feminino		<i>t-student</i>
	Média	DP	Média	DP	
Satisfação com a Experiência escolar	24.60	5.68	25.13	5.37	.69
Satisfação com a Relação com a família	16.84	3.25	15.94	4.35	-1.66
Satisfação com as Condições de vida atuais	8.82	2.93	7.62	3.05	-2.88
Satisfação com a Tomada de decisão autónoma	12.02	2.64	11.31	2.75	-1.88
Satisfação com a Relação com os colegas	18.92	3.91	18.81	4.52	-.192
Satisfação com os Níveis de suporte recebidos	8.62	1.56	8.63	1.95	.06
Satisfação com os Elogios recebidos	7.40	1.65	7.06	2.03	-1.31
Escala Compósita de Satisfação	97.21	13.64	94.51	15.62	-1.32
Orientação Temporal para o Futuro	77.40	16.55	74.22	16.24	-1.40
Orientação Temporal para o Presente	31.70	8.93	33.32	9.41	1.27
Orientação Temporal para o Passado	17.47	5.57	19.11	4.93	2.24
Visão Ansiosa do Futuro	10.42	4.57	10.16	3.95	-.45

Pela análise da Tabela 10 pode observar-se diferenças significativas entre o sexo masculino e o feminino especialmente nas subescalas Satisfação com as condições de vida atuais e na Orientação Temporal para o Passado. No caso da primeira correlação, entre a Satisfação com as Condições de vida atuais as raparigas apresentam valores médios mais elevados do que os rapazes, sendo que na subescala de Orientação Temporal para o Passado, são os rapazes que apresentam resultados médios superiores em relação aos das raparigas.

### 3.4. Análise de *Clusters*

Com o objetivo de explorar perfis temporais através da associação entre grupos de participantes, procedeu-se à análise de *clusters* designada por «K-means».

Para determinar o número de *clusters* a reter consideraram-se três alternativas, variando estas entre as soluções de três a seis *clusters*. Após explorar estas quatro hipóteses, optou-se pela solução de cinco *clusters*, por se considerar ser a mais estável e relevante em termos teóricos.

#### 3.4.1. Caraterização dos *clusters*

A caraterização geral dos *clusters* obtidos no Tabela 11 demonstra uma distribuição relativamente equilibrada de casos pelos cinco grupos definidos. Os grupos de maior dimensão são o segundo e o quarto *cluster* que agregam, 52 e 49 casos, respetivamente. O *cluster* um agrupa apenas 27 casos, sendo o de menor dimensão, representando apenas 13% dos participantes.

Tabela 11.

*Composição geral dos clusters*

Composição dos <i>Clusters</i>						
<i>Clusters</i>	Total de casos	Percentagem	Masculino		Feminino	
			N	%	n	%
1	27	13.0%	14	51.9%	13	48.1%
2	52	25.1%	22	42.3%	30	57.7%
3	35	16.9%	20	57.1%	15	42.9%
4	49	23.7%	28	57.1%	21	42.9%
5	44	21.3%	15	34.1%	29	65.9%
Total		207	99		108	

No que diz respeito à variável género quatro grupos, o 1º, o 2º, o 3º e o 4º, são constituídos por uma proporção semelhante de rapazes e raparigas, em contrapartida, o último *cluster*, o 5º, apresenta dominância de um dos géneros: um agrupamento predominantemente feminino com mais de 65% de raparigas na sua composição.

Considerando agora a variável classificações escolares, é apresentada a composição dos *clusters* no Tabela 12. De modo a facilitar a análise das médias foram agrupados em intervalos: [2.2 – 2.9] corresponde a 1 – Classificação Fraca; [3 – 3.9] corresponde a 2 – Classificação Média e [4 – 4.8] corresponde a 3 – Classificação Alta.

Tabela 12

Classificações escolares por *cluster*

Classificações escolares							
<i>Clusters</i>	1 – Fraca		2- Média		3- Alta		Total
	N	%	N	%	n	%	
1	9	33.3%	15	55.6%	3	11.1%	27
2	18	34.6%	26	50.0%	8	15.4%	52
3	11	31.4%	21	60.0%	3	8.6%	35
4	12	24.5%	19	38.8%	18	36.7%	49
5	17	38.6%	24	54.5%	3	6.8%	44
Total	67		105		35		207

Através da análise das classificações escolares de cada *cluster* denotam-se algumas diferenças importantes. Dos cinco *clusters*, o quarto *cluster* é o que apresenta os valores das classificações escolares mais elevados, com cerca de 75% dos casos a registarem classificações médias e altas. É também o quarto *cluster* que apresenta uma maior percentagem nas classificações escolares altas (36.7%), seguido do segundo *cluster* (15.4%). Nos outros quatro *clusters* a maioria dos casos registou classificações escolares situados na média.

3.4.2. Análise dos perfis definidos pelos *clusters*

A Tabela 13 apresenta para cada variável os centros finais dos *clusters* obtidos após 5 iterações para a solução de cinco grupos.

Tabela 13.

*Centros finais dos clusters*

	<i>Clusters</i>				
	1	2	3	4	5
Orientação Futuro	-.79	.56	-.78	1.02	-.70
Orientação Presente	1.11	-.09	-.19	-.94	.62
Orientação Passado	.57	.66	-1.1	-.77	.58
Visão Ansiosa Futuro	1.64	.15	.09	-.82	-.34

Tal como referido anteriormente na Tabela 13, o segundo *cluster* é o que agrupa o maior número de casos (52 casos). A distribuição pelos dois géneros demonstra que este é um agrupamento maioritariamente feminino, com aproximadamente 58% de raparigas na sua composição. Em termos de classificações escolares as respetivas aos alunos que integram este *cluster* situam-se na média.

Os resultados médios deste *cluster* são definidos por valores elevados nas subescalas de orientação para o passado e orientação para o futuro, sendo que os valores das subescalas do *IPT* são muito próximos, sugerindo um equilíbrio entre as zonas temporais, podendo definir-se este perfil como tendo um «**estilo equilibrado**».

O quarto *cluster* é composto por um conjunto de 49 casos, dos quais 57% são rapazes. A comparação em termos das classificações escolares entre *clusters* mostra que é neste agrupamento que se localiza a percentagem mais elevada de estudantes com classificações altas. Destaca-se o resultado obtido na subescala de orientação para o futuro. Com valores mais baixos surgem os resultados nas subescalas de orientação para o presente, visão ansiosa do futuro e orientação para o passado. Estes resultados demonstram uma possível tendência a níveis mais elevados de sucesso académico, pois os estudantes que orientam as suas ações para objetivos futuros, suprimem a realidade presente e têm a capacidade de adiar gratificações. Este perfil apresenta semelhanças com o perfil encontrado por Janeiro e Marques (2010). As tendências anteriormente referidas, as atitudes favoráveis ao planeamento de carreira e ao sucesso académico sugerem um «**estilo adaptativo**» na abordagem das tarefas vocacionais.

O quinto *cluster* agrupou um conjunto de 44 casos, dos quais cerca de 66% correspondem ao género feminino. Neste agrupamento destaca-se como pontos mais elevados as subescalas de orientação para o presente e orientação para o passado. Em contrapartida, os pontos mais baixos do perfil são os resultados das escalas de orientação para o futuro e visão ansiosa do futuro. A despreocupação relativa à ausência no estabelecimento de metas futuras acaba por caracterizar este agrupamento como tendo um «**estilo despreocupado**». Tal como Janeiro e Marques (2010) referem, este agrupamento que os autores definem como tendo um «**estilo despreocupado ou superficial**» reflete em geral pouco sobre os seus projetos futuros assumindo um compromisso reduzido.

O terceiro *cluster* é composto por 35 casos, 57% dos quais pertencentes ao sexo masculino. Os resultados deste *cluster* apresentam-se tendencialmente baixos, marcado por pontuações reduzidas nas subescalas de orientação para o futuro e orientação para o

passado. Também a subescala de orientação para o presente apresenta valores médios baixos. Como resultado mais elevado, mas ainda perto da média, destaca-se a visão ansiosa do futuro. Este valor pode indicar uma possível tendência para níveis elevados de insegurança por parte destes estudantes, aliado à ausência de projetos futuros, considerando-se assim este como um perfil caracterizado por um «**estilo inseguro**» (Janeiro & Marques, 2010; Janeiro, Mota & Ribas, 2014).

O primeiro *cluster* agrupou um conjunto de 27 casos, cerca de 13% do total, com uma distribuição relativamente equilibrada pelos dois géneros, sendo que o masculino tem uma percentagem ligeiramente superior, 51,9%. Os resultados do *cluster* definem um perfil com valores bastante baixos nas subescalas orientação para o futuro, revelando que estes estudantes se regem por um fraco investimento no futuro. Esta tendência é acompanhada por valores elevados na subescala visão ansiosa do futuro e orientação para o presente, sugerindo assim, estarmos perante um «**estilo pessimista**» (Janeiro & Marques, 2010; Janeiro, Mota & Ribas, 2014).

### 3.4.3. Análise comparativa da satisfação de vida entre *clusters*

Pelos valores apresentados na Tabela 14, pode afirmar-se que a comparação entre as várias dimensões da Satisfação de vida nos cinco *clusters* indicou, de facto, diferenças significativas na Satisfação com a Experiência escolar,  $F(4,202) = 4.06$ ,  $p = .00$ ; na Satisfação com as Condições de vida atuais,  $F(4,202) = 3.23$ ,  $p = .01$ ; na Satisfação na Relação com a família,  $F(4,202) = 2.87$ ,  $p = .024$ ; na Satisfação com os Elogios recebidos,  $F(4,202) = 2.66$ ,  $p = .03$ ; e na Escala Compósita de Satisfação,  $F(4,202) = 4.85$ ,  $p = .00$ .

Analizando os resultados das médias que cada subescala obtém nos diferentes *clusters* pode concluir-se que na subescala Satisfação com a Experiência escolar os resultados acima da média incidem nos *clusters* 4, caracterizado anteriormente como «**estilo adaptativo**», e no *cluster* 2, «**estilo equilibrado**».

O mesmo se verifica na subescala Satisfação com os Níveis de suporte recebidos.

Nas restantes subescalas os resultados mais elevados registam-se nos 4º, 2º e 1º *clusters*. Com exceção das subescalas Satisfação com as Condições de vida atuais e Satisfação com a Relação com a família, que registam valores mais elevados no 1º *cluster* («**estilo pessimista**»), as restantes obtém valores mais elevados no 4º *cluster*.



Tabela 14

*Satisfação por cluster*

	<i>Clusters</i>					Média Total	DP	F
	1 Média	2 Média	3 Média	4 Média	5 Média			
Satisfação com a Experiência Escolar	24.26	25.38	23.06	27.14	23.57	24.87	5.52	4.06**
Satisfação com a Relação com a família	17.41	17.21	14.91	16.61	15.64	16.37	3.88	2.87*
Satisfação com as Condições de vida atuais	9.15	8.81	7.77	8.39	7.00	8.19	3.05	3.23*
Satisfação com a Tomada de decisão autónoma	11.67	11.75	11.09	11.76	11.86	11.65	2.72	.48
Satisfação com a Relação com os colegas	19.15	19.44	17.46	19.69	18.18	18.86	4.23	2.04
Satisfação com os Níveis de suporte recebidos	8.41	8.73	8.26	9.08	8.41	8.62	1.77	1.53
Satisfação com os Elogios recebidos	7.37	7.38	6.57	7.76	6.89	7.23	1.86	2.66*
Escala compósita de Satisfação	97.41	98.71	89.11	100.43	91.55	95.80	14.73	4.85**

\* significativo a  $p<0,05$ ; \*\* significativo a  $p<0,01$ 

No geral, os valores mais elevados incidem na maioria das escalas no 4º *cluster*, seguido pelo 2º. Também pela análise dos resultados obtidos na Escala Compósita de Satisfação, pode concluir-se que os estudantes que registam valores mais elevados estão agrupados no 4º *cluster*, alunos que orientam as suas ações para o futuro.

## Capítulo 4 – Discussão

O presente estudo pretendeu contribuir para a investigação no âmbito da perspetiva temporal, analisando as várias orientações temporais e relacionando-as com a satisfação de vida dos estudantes portugueses. Para efetuar esta análise foi necessário adaptar a escala *MLS - A minha vida como estudante*, que permitiu estudar a perceção dos jovens nas várias dimensões da satisfação.

A análise dos resultados obtidos possibilitou a extração de diversas conclusões, nomeadamente em relação às características psicométricas do instrumento adaptado e às relações entre as variáveis estudadas.

No que diz respeito à escala *A minha vida como estudante*, verificou-se que esta revela índices de consistência interna adequados, apresentando valores acima de .68 em todas as subescalas, com exceção da subescala Satisfação com os Elogios recebidos, que apresentou um valor de alfa de .43.

Estes valores são semelhantes aos da versão original (Soresi & Nota, 2003). A subescala Satisfação com a Tomada de decisão autónoma apresenta valores de precisão iguais nas duas versões. Com valores semelhantes mas ligeiramente superiores à escala original, encontram-se as subescalas Satisfação com a Relação com os colegas, Satisfação com as Condições de vida atuais e Satisfação com a Relação com a família. Em contrapartida, as subescalas Satisfação com a experiência escolar e Satisfação com os Níveis de suporte recebidos apresentam índices de precisão ligeiramente superiores na escala original comparativamente aos encontrados no presente estudo. É também no presente estudo que se obtém um coeficiente pouco satisfatório na subescala Satisfação com os Elogios recebidos, que quando comparado com o estudo original constitui um índice de precisão bastante inferior.

Para além da semelhança no que diz respeito à precisão, estas duas versões também se apresentam semelhantes relativamente à composição das subescalas.

Pela análise em componentes principais ao nível dos itens da *MLS*, identificaram-se 7 fatores: Satisfação com a Experiência escolar, Satisfação com a Relação com a família, Satisfação com as Condições de vida atuais, Satisfação com a Tomada de decisão autónoma, Satisfação com a Relação com os colegas, Satisfação com os Níveis de suporte recebidos e Satisfação com os Elogios recebidos, que vai ao encontro dos resultados obtidos na versão original da *MLS* (Soresi & Nota, 2003).

Tendo em conta a estrutura e os índices de precisão de ambas as versões, pode afirmar-se que a versão portuguesa é equivalente à original e que evidencia boas características psicométricas, sendo a sua utilização adequada ao 9º ano de escolaridade.

A aplicação da escala *A minha vida como estudante* permitiu analisar a perceção dos jovens relativamente à satisfação com a sua vida. As respostas dos estudantes revelaram que estes se encontram mais satisfeitos com a sua vida ao nível da experiência com a escola, na relação que estabelecem com a família e com os colegas e estão também bastante satisfeitos com as suas condições de vida, sendo estas as subescalas que obtiveram pontuações mais elevadas comparativamente com a tomada de decisão autónoma, os níveis de suporte e elogios recebidos. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Wilkins et. al., (2014), no sentido em que relataram que os jovens se sentem bastante satisfeitos quando se trata da relação que estabelecem com a sua família, porém contrariam os valores das outras dimensões da satisfação. Este estudo de Wilkins et.al., (2014) concluiu que os jovens se sentem mais satisfeitos não só na relação com a família, mas também apresentam os valores mais elevados na satisfação com os níveis de suporte recebidos e na tomada de decisão autónoma.

Apesar das diferenças apontadas entre a presente investigação e o estudo de Wilkins et.al. (2014) sobre as várias dimensões da satisfação, em ambos os jovens consideram estar bastante satisfeitos com as relações que estabelecem com a família. Este facto poderá demonstrar a importância que os pais ainda exercem na vida destes alunos. Blustein e Spengler (1995) apontam que a esfera familiar constitui o pano de fundo no qual o jovem se forma e se desenvolve e que os pais funcionam frequentemente como confidentes e estruturas de suporte essenciais.

O outro instrumento utilizado neste estudo foi o *Inventário de Perspetiva Temporal*. A análise dos resultados permitiu observar índices de precisão adequados. As subescalas de Orientação Temporal para o Futuro ( $\alpha = .88$ ) e Orientação Temporal para o Presente ( $\alpha = .79$ ), apresentaram índices de precisão mais elevados. Por outro lado, as subescalas Visão Ansiosa do Futuro e Orientação Temporal para o Passado apresentaram ambas coeficientes de precisão mais baixos ( $\alpha = .59$ ). Estes resultados são semelhantes aos obtidos em estudos anteriores com este instrumento (Janeiro, 2006; Janeiro, 2012), exceto no índice apresentado na subescala de Visão Ansiosa do Futuro, que apresentou nesta investigação um valor mais reduzido.

Era também objetivo deste estudo averiguar qual a orientação temporal que os alunos do 9º ano mais privilegiam. Na análise realizada, através da aplicação do

Inventário de Perspetiva Temporal, constatou-se que a Orientação Temporal de Futuro se destacava, sendo esta a subescala que apresentou valores mais elevados. Este resultado está de acordo com Ortuño e Janeiro (2010), que no seu estudo concluíram que o grupo dos participantes mais jovens era o que se destacava por uma orientação mais positiva em relação ao futuro. Nobre e Janeiro (2010) também verificaram esta relação positiva com uma amostra de estudantes do 9º ano de escolaridade. Com um resultado elevado ficou também a subescala Orientação Temporal para o Presente, o que revela que alguns dos jovens orientam as suas ações para o momento atual. Outros estudos têm apontado neste sentido, apresentando nos seus resultados uma forte orientação para o presente por parte dos mais jovens (e.g. D'Alessio, Guarino, De Pascalis & Zimbardo, 2003).

Fortemente associado à Orientação Temporal do Futuro encontraram-se todas as subescalas de satisfação, exceto a subescala satisfação com a tomada de decisão autónoma, fortemente correlacionada com a Orientação Temporal para o Passado. Os resultados que demonstram que estes níveis elevados de satisfação de vida se encontram nos indivíduos cuja orientação se foca no futuro vai ao encontro do estudo de um estudo de Kahana e Kahana (1983), que conclui que o número de planos, compromissos e a antecipação de experiências está positivamente correlacionado com o bem-estar subjetivo.

Relativamente às classificações escolares, verificou-se que os estudantes que obtêm os melhores resultados são os que apresentam uma maior satisfação com os elogios recebidos. Esta associação poderá ser explicada através do estudo de Henderlong e Lepper (2002), que conclui que um elogio pode ser um motivador forte em muitos casos, se for percebido como sincero é benéfico para a motivação e inclusive pode aumentar a competência quando se incentiva a atribuição do desempenho para causas controláveis.

Para além da satisfação com os elogios recebidos, também a satisfação com a experiência escolar, a satisfação com as condições de vida atuais e também a orientação para o futuro se correlacionaram fortemente com resultados elevados nas classificações escolares. Estudos anteriores também apontam numa relação significativa entre o sucesso escolar e uma orientação para o futuro, incorporando esta orientação dentro de um quadro de autorregulação da aprendizagem, o que lhes permite completar as suas tarefas académicas ao longo do tempo. (Barber, Munz, Bagsby & Grawitch, 2009; Zhang, Karabenick, Maruno & Lauermann, 2011) .

Zimbardo e Boyd (1999) referem que uma orientação temporal para o futuro está positivamente associada ao número de horas de estudo. Uma possível justificação para esta estreita relação poderá ser o facto da perspetiva temporal de futuro ser apontada por Greene e DeBaker (2004) como um poderoso motivador do comportamento atual e como Malka e Covington (2005) defendem, poder influenciar a sua motivação académica. Sabemos que alunos que estão sob a orientação para o futuro são mais propensos a programar, planear e executar as suas tarefas no tempo certo, sendo que estes são comportamentos típicos de uma melhor competência académica (Harber, Zimbardo & Boyd, 2003).

Na análise de resultados de acordo com o sexo dos participantes, evidenciaram-se algumas ligeiras diferenças.

Verificou-se que no geral os rapazes estão mais satisfeitos com a vida, quando comparados com as raparigas, o que vai ao encontro de outros estudos (e.g., Neto, 1993), sendo também estes os que obtêm resultados superiores na Orientação para o Futuro. No entanto, é também o grupo do género masculino que apresenta um valor ligeiramente superior na Visão Ansiosa do Futuro. Este resultado contraria o estudo de Nobre e Janeiro (2010), que relata que o bem-estar está fortemente associado a níveis menores da Visão Ansiosa do Futuro. As raparigas apresentam valores mais elevados na orientação para o presente. Estas conclusões estão em concordância com as de Trommsdorff (1983), que refere que uma orientação para o futuro é privilegiada pelo sexo masculino comparativamente com o feminino. No entanto, na literatura os resultados ao nível das diferenças de género têm sido ambíguos (Mello & Worrell, 2006). Grande parte dos estudos não têm apontado diferenças significativas relativamente à perspetiva temporal, sendo que em vários a relação com o tempo foi semelhante em ambos os sexos (Andretta, Worrell, Mello, Dixon & Baik, 2013; Mello, Firan & Worrell, 2013).

Para além das conclusões anteriormente referidas era importante perceber se os estudantes mais satisfeitos com a vida eram os que possuíam um equilíbrio ao nível das orientações temporais. Para dar resposta a este objetivo, procedeu-se à análise de *clusters*, agrupando os estudantes em estilos.

Em termos gerais, os resultados agora obtidos replicam os do estudo de Janeiro e Marques (2010), tendo sido possível identificar os quatro *clusters* obtidos anteriormente – estilo adaptativo, estilo superficial, estilo inseguro e estilo pessimista. No entanto, no presente estudo foi possível evidenciar um novo *cluster* – estilo equilibrado. Uma

explicação plausível poderá advir do facto da amostra deste estudo ser homogénea, restringindo-se ao 9º ano, contrariamente ao estudo de Janeiro e Marques (2010), cuja amostra era composta por alunos do 9º e também do 12º ano de escolaridade, ou seja, poderão existir diferenças de desenvolvimento que justifiquem a ausência deste *cluster*.

Especificando os resultados obtidos ao nível de cada *cluster*, pôde concluir-se que o estilo pessimista, ou seja, aqueles alunos que apresentaram uma fraca Orientação para o Futuro em simultâneo com resultados elevados na Visão Ansiosa para o Futuro, apresentaram classificações escolares médias assim como níveis médios de satisfação com a vida, comparativamente aos restantes.

Os alunos cujo estilo foi denominado inseguro, pelo perfil relativamente baixo em todas as dimensões temporais, foram os que se assumiram como menos satisfeitos com a vida. Se considerarmos que este estilo inseguro se associa à falta de confiança e a níveis baixos de autoestima, várias investigações apontam na relação entre estas variáveis e a satisfação com a vida, e.g., Bozongpour e Salimi (2012), num estudo com adultos concluíram que os valores reduzidos de autoestima estavam fortemente correlacionados com níveis baixos de satisfação com a vida, referindo que a forma como a pessoa se vê constitui um forte preditor da sua satisfação.

O estilo que agrupou um conjunto de alunos que se caracterizou por ser maioritariamente do sexo feminino, estilo despreocupado ou superficial, foi o que apresentou a maior percentagem de classificações escolares consideradas fracas. Este resultado vai ao encontro da literatura que refere que o nível de interesse influencia a atenção, os objetivos e os níveis de aprendizagem dos indivíduos, constituindo uma poderosa influencia na aprendizagem (Hidi & Renninger, 2006).

Tendo em conta que este agrupamento é caracterizado por níveis elevados na Orientação Temporal para o Presente, outra possível explicação poderá ser a relação que existe entre esta preferência temporal e os comportamentos de risco (e.g. Keough, Zimbardo & Boyd, 1999). Para Boniwell e Zimbardo (2004) os indivíduos que privilegiam esta dimensão temporal, especificamente aqueles que privilegiam o presente hedonista, estão em risco de ceder às tentações que conduzem a vícios, a fracassos profissionais e académicos.

Este é também um agrupamento com valores reduzidos de satisfação com a vida quando comparativamente aos restantes grupos.

Os alunos cujo perfil se caracterizou por um estilo equilibrado, ou seja, onde todas as dimensões temporais – passado, presente e futuro, desempenham um papel

importante (Zimbardo, 2002), apresentaram classificações escolares médias, sendo o segundo agrupamento que obteve os níveis mais elevados de satisfação. Estes resultados vêm contrariar as pesquisas recentes que dão conta da associação positiva entre a perspetiva temporal equilibrada e os maiores níveis de satisfação de vida (Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy & Henry 2008; Gao, 2011; Zhang, Howell & Stolarsky, 2012).

Apesar dos alunos com um estilo equilibrado apresentarem níveis elevados de satisfação, foram os alunos que privilegiam a orientação temporal para o futuro, cujo estilo foi denominado adaptativo, os que apresentaram os resultados mais elevados quer ao nível da satisfação de vida, como também ao nível das classificações escolares elevadas.

Uma possível explicação é o facto de esta ser uma faixa etária a atravessar a adolescência, um período em que pensar e planear o futuro é particularmente importante. O estabelecimento de objetivos e metas constituem uma das principais tarefas de desenvolvimento do final da adolescência e início da idade adulta, onde se espera que os jovens tomem decisões relativamente à sua carreira, ao seu estilo de vida e à constituição da sua família (Nurmi, 1991).

Outra possível explicação para estes resultados poderá ser o facto de existirem diferentes operacionalizações da perspetiva temporal equilibrada. Nas investigações recentes este conceito é operacionalizado segundo o *ZTPI*, enquanto que no presente estudo o instrumento utilizado como medida da PT foi o *IPT*, assumindo-se um equilíbrio entre as zonas temporais como um perfil equilibrado, tendo em conta o estudo de Ortuño e Janeiro (2009) que correlacionou estes dois instrumentos.

A utilização deste instrumento teve por base a faixa etária dos participantes, parecendo ser mais adequado tendo em conta a idade dos respetivos, além de que pareceu relevante dar continuidade ao estudo da validade e precisão deste instrumento.

Como sugestão, no futuro poderá ser importante aplicar ambas as medidas num mesmo estudo, de forma a melhor se proceder à operacionalização deste conceito, a PTE, pois segundo Ortuño e Janeiro (2009) estes instrumentos podem complementar-se.

Para além da sugestão anteriormente referenciada, existem ainda outras limitações e questões que ficaram por dar resposta e que podem incentivar novas investigações.

Uma primeira limitação patente neste estudo é o facto da presente amostra se cingir a escolas do distrito de Lisboa, seria importante em futuras investigações alarga-

la, distribuindo-a de forma equilibrada por todo o país, de forma a que seja mais representativa da realidade portuguesa e dos estudantes que frequentam o 9º ano de escolaridade.

Ainda relativamente à composição da amostra, este estudo focou-se apenas nos estudantes do 9º ano, sendo que seria interessante explorar as relações entre as variáveis noutras faixas etárias, para verificar uma possível evolução dos perfis temporais.

Como segunda limitação poderá ser os possíveis enviesamentos que possam advir das respostas aos questionários por parte dos participantes. Esta ideia é ainda reforçada pelo facto da recolha ter sido efetuada num único momento.

Como última nota poderá ainda ser relevante explorar outras variáveis, como o estatuto socioeconómico dos pais, que não foi englobada na presente investigação. Existem estudos que relatam que esta variável poderá afetar a orientação temporal dos alunos, associando estatutos socioeconómicos elevados a uma elevada capacidade em controlar os acontecimentos de vida futuros (D'Alessio, Guarino, De Pascalis & Zimbardo, 2003).

Em suma, neste estudo foi possível concluir, em termos gerais, que os níveis elevados de satisfação de vida foram fortemente correlacionados com uma orientação temporal de futuro, seguida pelo equilíbrio entre orientações temporais. Foi possível ainda verificar uma positiva associação entre a orientação temporal de futuro com níveis elevados de satisfação com a vida e com as classificações escolares mais elevadas, ou seja, foram os alunos que se apresentaram como estudantes que orientam as suas ações baseados nas metas futuras os que apresentaram melhores notas escolares e os que se percebem como mais satisfeitos. Este agrupamento de alunos foi composto maioritariamente por alunos do sexo masculino.

Estas evidências podem ter implicações importantes para a prática do psicólogo em contexto escolar. Em primeiro lugar a escala *A minha vida como estudante* apresenta potencialidades para a avaliação e intervenção. A sua fácil aplicação e cotação poderá permitir aos aplicadores retirarem conclusões não só ao nível geral da satisfação de vida dos seus estudantes como também analisar as dimensões em que estes estão mais ou menos satisfeitos.

Além disso este estudo mostrou a importância dos alunos desta faixa etária se focarem nos seus objetivos e naquilo que pretendem alcançar, e as vantagens que isso poderá acarretar, não só ao nível das suas classificações escolares como também constituindo um forte contributo para o seu bem-estar e satisfação com a vida.



## Referências Bibliográficas

- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*, 95–113. doi: 10.1016/j.jsp.2004.01.002
- Andretta, J. R., Worrell, F. C., Mello, Z. R., Dixson, D. D. & Baik, S. H. (2013). Demographic group differences in adolescents' time attitudes. *Journal of Adolescence, 36*, 289-301. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.11.005
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist, 34*, 15-28. doi: 10.1207/s15326985ep3401\_2
- Barber, L. K., Munz, D. C., Bagsby, P. G., & Grawitch, M. J. (2009). When does time-perspective matter? Self-control as a moderator between time-perspective and academic achievement. *Personality and Individual Differences, 46*, 250-253. doi: 10.1016/j.paid.2008.10.007
- Bluestein, D.L. & Spengler, P.M. (1995). Personal adjustment: Career counseling and psychotherapy. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.). *Handbook of vocational psychology* (2nd Ed.). New Jersey: Erlbaum.
- Boniwell, I. (2005). Beyond time management: How the latest research on time perspective and perceived time use can assist clients with time-related concerns. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 3* (2), 61-74.
- Boniwell, I., Osin, E., Linley, P.A., & Ivanchenko, G.V. (2010). A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice, 5*, 24-40. doi: 10.1080/17439760903271181
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing One's Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning, In Linley, P. A., & Joseph, S. (Eds.). (2004). *Positive psychology in practice*. Hoboken, NJ: Wiley.

- Boyd-Wilson, B. M., Walkey, F. H., & McClure, J. (2002). Present and correct: we kid ourselves less when we live in the moment. *Personality and Individual Differences*, 33, 691-702. doi:10.1016/S0191-8869(01)00183-0
- Bozorgpour, F. & Salimi, A. (2012). State Self-Esteem, Loneliness and Life Satisfaction. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 2004-2008. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.157
- Bryant, F. B., Smart, C. M., & King, S. P. (2005). Using the past to enhance the present: Boosting happiness through positive reminiscence. *Journal of Happiness Studies*, 6, 227-260. doi: 10.1007/s10902-005-3889-4
- D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V., & Zimbardo, P.G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI)-Short Form: Na Italian study. *Time & Society*, 12, 333-347. doi: 10.1177/0961463X030122010
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2009). Subjective Well-Being: The science of happiness and life satisfaction. In Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds.), *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017
- Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., & Henry, C. (2008). Time Perspective and Correlates of Wellbeing. *Time & Society*, 17, 47-61. doi: 10.1177/0961463X07086304
- Ehrlich, B.S., & Isaacowitz, D.M. (2002). Does subjective well-being increase with age? *Perspectives in Psychology*, 5, 20-26
- Ferguson, Y. L., Kasser, T., & Jahng, S. (2010). Differences in Life Satisfaction and School Satisfaction Among Adolescents From Three Nations: The Role of

- Perceived Autonomy Support. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 649-661.  
doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00698.x
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Frisch, M. B. (2000). Improving mental and physical health care through quality of life therapy and assessment. In Diener, E. & Rahtz, D. R. (Eds.), *Advances in quality of life theory and research*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press. doi:10.1007/978-94-011-4291-5\_10
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gao, Y. (2011). Time Perspective and Life Satisfaction among young adults in Taiwan. *Social Behavior and Personality*, 39, 729-736. doi: 10.2224/sbp.2011.39.6.729
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18, 443-461. doi: 10.1080/00207598308247493
- Gorman, B. S., & Wessman, A. E. (1977). Images, Values, and Concepts of Time in Psychological Research. In Gorman B. S., & Wessaman, A. E. (Eds.), *The personal experience of time, emotions, personality, and psychotherapy*, New York. doi: 10.1007/978-1-4613-4163-5\_7
- Goswami, H. (2012). Social Relationships and Children's Subjective Well-Being. *Social Relationships and Children's Subjective*, 105, 575-588. doi: 10.1007/s11205-011-9864-z
- Greene, B. A. & DeBacker, T. K. (2004). Gender and Orientations Toward the Future: Links to Motivation. *Educational Psychology Review*, 16, 91-120. doi:10.1023/B:EDPR.0000026608.50611.b4

- Harber, K. D., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2003). Participant Self-Selection Biases as a Function of Individual Differences in Time Perspective. *Basic and Applied Social Psychology*, 25, 255-264. doi:10.1207/S15324834BASP2503\_08
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774-795. doi: 10.1037//0033-2909.128.5.774
- Hidi, S. & Renninger, K. (2006) .The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127. doi: 10.1207/s15326985ep4102\_4
- Janeiro, I. N. (2006). *A perspectiva temporal, as crenças atribucionais, a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira: estudo sobre os determinantes da maturidade na carreira em estudantes do 9º e 12º anos*. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Janeiro, I. N. (2012). O Inventário de Perspectiva Temporal: Estudo de validação. *RIDEP*, 34, 117-132.
- Janeiro, I. N., & Marques, J. F. (2010). Career coping styles: Differences in career attitudes among secondary students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, 35 - 46. doi:10.1007/s10775-009-9170-3
- Janeiro, I. N., Mota, L. P., & Ribas, A. M. (2014) Effects of two types of career interventions on students with different career coping styles. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 115-124.
- Jovanovic, V., & Zuljevic (2013). Psychometric Evaluation of the Serbian Version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 110, 55-69. doi: 10.1007/s11205-011-9916-4
- Kahana, E., & Kahana, B. (1983). Environmental continuity, futurity, and adaptation of the aged. In G.D. Rowles & R. J. Ohta (Eds), *Aging and milieu: Environmental perspectives on growing old*. New York: Academic Press.

- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's Smoking, Drinking, and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21, 149-164. doi: 10.1207/S15324834BA210207
- Lasane, T. O., & O'Donnell, D. A. (2005). Time Orientation Measurement: A Conceptual Approach. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: theory, research, and application*. London: Psychology Press.
- Lennings, C. J., Burns, A. M., & Cooney, G. (1998). Profiles of Time Perspective and Personality: Developmental Considerations. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 132, 629-641. doi: 10.1080/00223989809599294
- Lewin, K. (1951). Defining the «field at a given time». In *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Washington: American Psychological Association.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life Satisfaction and Student Engagement in Adolescents. *Journal Youth Adolescence*, 40, 249-262. doi: 10.1007/s10964-010-9517-6
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Malka, A., & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 61-80. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.04.001
- Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 106–119.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Mello, Z. R., Finan, L. J. & Worrell, F. C. (2013). Introducing an instrument to assess time orientation and time relation in adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 551-563. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.03.005

- Mello, Z. R. & Worrell, F. C. (2006). The Relationship of Time Perspective to Age, Gender, and Academic Achievement Among Academically Talented Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 271-289.
- Neto, F. (1993). The satisfaction with Life Scale: Psychometrics Properties in na Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 125-134.
- Nobre, A. S. & Janeiro, I. N. (2010). Relação entre a Perspectiva Temporal e a Adaptação à Escola em alunos do 9º ano. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A Review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59. doi:10.1016/0273-2297(91)90002-6
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life Satisfaction in Early Adolescence: Personal, Neighborhood, School, Family, and Peer Influences. *Journal Youth Adolescence*, 40, 889-901. doi: 10.1007/s10964-010-9599-1
- Ortuño, V. & Janeiro, I. (2009). Estudo comparativo de duas medidas de perspectiva temporal: IPT e ZTPI em foco. *Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Ortuño, V., & Janeiro, I. (2010). Análise das diferenças na perspectiva temporal em vários grupos etários através do IPT e do ZTPI, *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga: Universidade do Minho*.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583-630. doi: 10.1007/s10902-008-9110-9
- Requena, F. (1995). Friendship and subjective well-being in Spain: A cross-national comparison with the United States. *Social Indicators Research*, 35, 271–288 doi:10.1007/BF01079161
- Saha, R., Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2010). A Longitudinal Study of Adolescent Life Satisfaction and Parenting. *Child Indicators Research*, 3, 149-165. doi: 10.1007/s12187-009-9050-x

- Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents' Life Satisfaction During the Transition to Post-Comprehensive Education: Antecedents and Consequences. *Journal of Happiness Studies*, 11, 683-701. doi: 10.1007/s10902-009-9156-3
- Seginer, R., & Halabi-Kheir, H. (1998). Adolescent passage to adulthood: Future orientation in the context of culture, age, and sex. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 309–328. doi:10.1016/S0147-1767(98)00010-8
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction, *American Psychologist*, 55, 5-14. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5
- Soresi, S., & Nota, L. (2003). *Portfolio Clipper per l'orientamento dagli 15 ai 19 anni – Volume III°: Abilità sociali e qualità della vita*. Firenze: ITER – Organizzazioni Speciali.
- Stolarski, M., Fieulaine, N., & Beek, W. V. (2015). Time Perspective Theory: The Introduction. In Stolarski, M., Fieulaine, N., & Beek, W. V. (Eds.). *Time perspective theory: Review, Research and Application*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-07368-2\_1
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass doi: 10.1016/0001-8791(80)90056-1
- Trommsdorff, G. (1983). Future Orientation and Socialization. *International Journal of Psychology*, 18, 381-406 doi:10.1080/00207598308247489
- Wessman, A. E. (1973). Personality and the subjective experience of time. *Journal of Personality Assessment*, 37, 103-114
- Wilkins, K. G., Santilli, S., Ferrari, L., Nota, L., Tracey, T. J. G., & Soresi, S. (2014). The relationship among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 329-338. doi: 10.1016/j.jvb.2014.08.004
- Zhang, J. W., Howell, R. T. & Stolarski, M. (2012). Comparing Three Methods to Measure a Balanced Time Perspective: The Relationship Between a Balanced

Time Perspective and Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 14, 169- 184. doi:10.1007/s10902-012-9322-x

Zhang, L., Karabenick, S. A., Maruno, S., & Lauermann, F. (2011). Academic delay of gratification and children's study time allocation as a function of proximity to consequential academic goals. *Learning and Instruction*, 21, 77-94. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.11.003

Zimbardo, P. G. (2002). Just think about it: Time to take our time. *Psychology Today*, 35, 62.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288 doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271

Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23, 1007–1023. doi: 10.1016/S0191-8869(97)00113-X

Zimmer-Gembeck, M. J., Trevaskis, S., Nesdale, D., & Downey, A. (2014). Relational Victimization, Loneliness and Depressive Symptoms: Indirect Associations Via Self and Peer Reports of Rejection Sensitivity. *Journal Youth Adolescence*, 43, 568-582 doi: 10.1007/s10964-013-9993-6.



## **Lista de Anexos**

### **Anexo I**

*Questionário de Recolha de dados pessoais*

### **Anexo II**

*Escala A minha vida como estudante*

## Anexo I

### *Questionário de Recolha de Dados Pessoais*

Os questionários que se seguem têm a ver com uma investigação acerca da adaptação à escola. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião.

As respostas são confidenciais e a tua participação voluntária, sendo que podes desistir a qualquer momento sem que isso te prejudique de alguma forma.

Poderás demorar aproximadamente 30 minutos a responder. Responde a todas as questões.

Data:     /     /

Idade:                anos.

Sexo: M\_\_F\_\_

Já reprovaste anteriormente? Sim\_\_Não\_\_

Caso tenhas respondido SIM na questão anterior, em que ano(s) de escolaridade reprovaste?

---

Classificação Escolar:

<b>Disciplinas</b>	<b>Classificação que obtive no 1º Período</b>	<b>Classificação que obtive no 2º Período</b>
<b>Língua Portuguesa</b>		
<b>Inglês</b>		
<b>Francês</b>		
<b>História</b>		
<b>Geografia</b>		
<b>Matemática</b>		
<b>Ciências Naturais</b>		
<b>Físico-química</b>		
<b>Educação Visual</b>		
<b>Educação Física</b>		
<b>Educação Tecnológica</b>		
<b>Artes Plásticas</b>		
<b>Música</b>		
<b>Educação Moral e Religiosa</b>		

## Anexo II

### Escala A *minha vida como estudante*

#### Instruções

Na lista seguinte encontram-se algumas afirmações de estudantes sobre a sua vida. Por favor, indique em que medida estas afirmações descrevem a sua situação atual.

Não há respostas certas nem erradas. O que é importante é que responda tendo em conta exatamente o que pensa e sente. Depois de ler cada frase cuidadosamente, assinale a sua resposta de acordo com:

- 1 = não descrevem a minha situação atual;
- 2 = descrevem um pouco;
- 3 = descreve ligeiramente bem;
- 4 = descreve bem;
- 5 = descreve a minha situação atual completamente.

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Estou muito feliz na minha escola.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Estou feliz com a forma com que falamos uns com os outros em casa.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Na escola, os meus amigos tratam-me muito bem.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Não tenho problemas na escola e as outras pessoas sabem disso.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. O que eu estudo na escola certamente será útil no meu futuro trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 6. Acho que as coisas estão melhores para mim do que para os meus colegas.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Estou feliz com a forma como falamos uns com os outros na turma.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. O que faço na escola é útil e importante.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Os meus amigos podem vir a minha casa sempre que quiserem.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Quando preciso, sei onde encontrar alguém que me ajude.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Estou feliz com o que estou a aprender na escola.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Acho que tenho mais sorte do que a maioria dos meus colegas da escola.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. O que eu aprendo na escola vai permitir-me no futuro trabalhar corretamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Sinto-me muito à vontade com a minha família.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Posso mobilar o meu quarto da forma que quiser.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. O meu esforço é reconhecido na escola, pelos meus professores e colegas.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Sinto-me uma pessoa livre e posso planear a minha vida como quero.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. A minha família faz-me sentir importante.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Quando preciso de algo ou estou desanimado sei em quem confiar.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Quando quero, posso convidar alguém que gosto para vir a minha casa.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Pode-se dizer que falo muito com os meus colegas da escola.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 22. Acho que os meus professores se empenham muito na escola.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Sinto-me muito bem em casa.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Acredito que tenho menos problemas do que os meus colegas da escola.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Se eu tiver um(a) namorado/a ninguém se opõe.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. O que eu aprendo na escola vai permitir-me ser útil para outras pessoas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |